

Jalkapallovalmennus – näkökulmia asiantuntijuudesta ja tarvittavan osaamisen muutoksista

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Toukokuu 2020
Laura Jehkonen

Ohjaaja: Sami Paavola

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Laura Jehkonen		
Työn nimi - Arbetets titel Jalkapallovalmennus – näkökulmia asiantuntijuudesta ja tarvittavan osaamisen muutoksista		
Title Football coaching – perspectives on expertise and changes in required professional competence		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sami Paavola	Aika - Datum - Month and year 5/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 105 + 3 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Asiantuntijuutta tutkitaan yhä laajemmin huomioiden sen vuorovaikutuksellisuus ja yhteisön näkökulma. Yhteiskunnan tasolla työ on muuttunut ja samalla suomalaisessa valmennuskulttuurissa on tapahtunut muutosta. Esimerkiksi urheilijalähtöisyyttä korostetaan valmennuksessa enemmän kuin aiemmin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, ymmärtää ja kuvata, millaisia käsityksiä haastateltavilla jalkapallovalmennuksen asiantuntijoilla on 1. jalkapallovalmentajan ja -valmennuksen asiantuntijuudesta, 2. suomalaisen jalkapallovalmentajan työn ja tarvittavan osaamisen muutoksista ja 3. jalkapallovalmentajan asiantuntijuuden ja itsensä kehittämisestä.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisesti seitsemän jalkapallovalmennuksen asiantuntijan haastattelun pohjalta. Haastatteluiden tekohtekellä haastateltavilla oli valmennuskokemusta 5-31 vuotta ja he työskentelivät suomalaisessa jalkapalloseurassa tai muussa jalkapalloon liittyvässä organisaatiossa toimihenkilönä. Aineisto analysoitiin jalkapallovalmentajan asiantuntijuuteen liittyvien käsitysten osalta teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Käsitykset työn ja tarvittavan osaamisen muutoksista sekä asiantuntijuuden kehittämisestä analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.</p> <p>Jalkapallovalmentajien ja -valmennuksen asiantuntijuus käsitettiin sekä yksilön näkökulmasta että jaettuna asiantuntijuutena. Asiantuntijuus koostui erilaisesta osaamisesta ja riippui toimintaympäristöstä. Yksilön asiantuntijuutta ei määritellyt ainoastaan kokemuksen määrä. Asiantuntijuuden päämääräksi käsitettiin myös erikoistuminen tiettyyn ikäluokkaan tai valmennuksen osa-alueeseen. Jaettu asiantuntijuus muodostui käsityksistä valmennustiimin ja valmentajien osaamisen jakamisesta ja jakautuneisuudesta sekä lähinnä teknologian käyttämisestä osana valmennusta. Jalkapallovalmentajan työn ja tarvittavan osaamisen muutokset nähtiin muuttuneen monella eri osa-alueella. Ne koskivat muun muassa pedagogisia taitoja, valmennustiimin johtamista, teknologia- ja suunnitteluosaamista, tiedon arviointiin ja hallitsemiseen liittyvää osaamista sekä itsensä tuntemista ja oman osaamisen tunnistamista. Valmennusmenetelmien ja -tyylien kirjo on tuonut työhön mahdollisuuksia ja haasteita. Asiantuntijuutta kehitetään eri keinoin, mutta jatkuva oppiminen, itseohjautuvuus sekä vuorovaikutukselliset oppimiskeinot korostuivat kaikissa haastatteluissa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord asiantuntijuus, jalkapallovalmennus, asiantuntijuuden kehittäminen, osaaminen		
Keywords expertise, football coaching, development of expertise, professional competence		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Laura Jehkonen		
Työn nimi - Arbetets titel Jalkapallovalmennus – näkökulmia asiantuntijuudesta ja tarvittavan osaamisen muutoksista		
Title Football coaching – perspectives on expertise and changes in required professional competence		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Sami Paavola	Aika - Datum - Month and year 5/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 105 + 3 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Expanded expertise research is more considerate of the perspective of community and is more interactional. Work has changed on a societal scale and Finnish football coaching culture has changed, for example athlete-centered coaching is more emphasized. The purpose of this study is to research, understand and delineate, the interviewed football coaching experts' thoughts and understanding regarding 1. the expertise of a football coach and coaching in general, 2. the change in Finnish football coaching work and the required competence and 3. the development of a coach's expertise.</p> <p>This qualitative study was conducted based on data of seven interviews. At the time of the interviews the participants of the study had coached between five to thirty-one years and were currently employed by some Finnish football club or organization in the footballing world. The first research question about the expertise of a football coach and coaching in general was analyzed by theory directional content analysis. The second research question about the change in Finnish football coaching work and the required competence and the third research question about the development of a coach's expertise were inductively analyzed by databased content analysis.</p> <p>The football coaches' expertise and coaching expertise were understood as both individual and distributed expertise. Individual expertise consists of different competencies and it depends on operational environment. The quantity of experience did not solely define expertise. The aim of the expertise development could be also the specializing in some field of football coaching or in a specific age group. Distributed expertise consisted of perceptions about the competence and skills of coaching teams and coaches and it partly included by using technology. The work of the football coaches and the required competence had changed in many different areas, according to the interviewees. Among those areas were pedagogic skills, information evaluation and management, technology and planning skills, leadership of the coaching team and knowing oneself. The range of different coaching methods and styles has brought both challenges and opportunities. Expertise is developed in many ways, but continuing learning, coaches' self-guidance and interactional ways of learning were highlighted in every interview.</p>		
Avainsanat - Nyckelord asiantuntijuus, jalkapallovalmennus, asiantuntijuuden kehittäminen, osaaminen		
Keywords expertise, football coaching, development of expertise, professional competence		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1 JALKAPALLOVALMENNUKSEN MUUTOKSIA	1
1.1 Tutkimuksen tausta	1
1.2 Suomen Palloliiton uudistukset ja valmennuskoulutus	4
2 ASIANTUNTIJUUS	7
2.1 Osaaminen käsitteenä	7
2.2 Asiantuntijuuden muuttuvat määritelmät	8
2.2.1 Ekspertti ja noviisi	8
2.2.2 Vuorovaikutuksellinen ja jaettu asiantuntijuus	11
2.2.3 Osallistumis- ja tiedonluomisnäkökulma sekä verkostoituneisuus	13
2.3 Asiantuntijuuden kehittymisestä ja työn muutoksesta	17
2.3.1 Reflektointi ja oppiminen	17
2.3.2 Asiantuntijuuden kehittämisestä ja työn muutoksesta	20
3 VALMENTAJAN OSAAMINEN, ASIANTUNTIJUUS JA JALKAPALLOVALMENNUS	24
3.1 Suomalaisen valmennusosaamisen malli	24
3.2 Urheiluvalmentajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen	28
3.3 Valmennusta kokonaisvaltaisesti	31
3.4 Valmennusmenetelmistä ja -tyyleistä	35
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	39
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	40
5.1 Aineiston hankinta ja tutkittavien kuvaus	40
5.2 Tutkimuksen metodologia	42
5.3 Aineiston analyysin valinta	43
5.4 Aineiston analyysin eteneminen	44
6 TULOKSET	51
6.1 Jalkapallovalmentajan ja -valmennuksen asiantuntijuus	51
6.1.1 Yksilön asiantuntijuus	51
6.1.2 Jaettu asiantuntijuus	59
6.2 Muutoksia jalkapallovalmentajan työssä ja tarvittavassa osaamisessa	64
6.2.1 Johtamiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvä osaaminen	65
6.2.2 Teknologia- ja suunnitteluosaaminen	66
6.2.3 Opettamiseen ja valmennusmenetelmiin ja -tyyleihin liittyvä osaaminen	69
6.2.4 Tiedon arviointiin ja hallitsemiseen liittyvä osaaminen	75
6.2.5 Itsensä tunteminen ja oman osaamisen tunnistaminen	77
6.3 Asiantuntijuuden ja itsensä kehittäminen	79
6.3.1 Keskustelu ja osaamisen jakaminen	80
6.3.2 Kouluttautuminen ja seuran tuki	82
6.3.3 Toiminnan havainnointi	83
6.3.4 (Teoria)tiedon hankkiminen	84

6.3.5 Itsensä johtaminen	85
7 YHTEENVETO	88
8 POHDINTA.....	94
LÄHTEET	99
LIITTEET.....	106

1 Jalkapallovalmennuksen muutoksia

1.1 Tutkimuksen tausta

Työelämän ja yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet kaikkialla. Esimerkiksi kansainvälistyminen, informaatioteknologian kehittyminen ja verkostoituminen (esim. Eteläpelto & Tynjälä, 2002, s. 24) sekä muutokset käytännöissä, tiedossa ja käsityksissä oppimisesta voivat aiheuttaa muutoksia osaamistarpeissa (Paavola & Hakkarainen, 2005, s. 535) - myös urheiluvalmennuksessa. Urheilu ja jalkapallo ovat yhteiskunnallisesti ja maailmanlaajuisesti suuria vaikuttajia. UEFA:n (*the Union of European Football Associations*) 12 jäsenmaassa UEFA SROI (*Social Return on Investment*) -mallinnuksessa (2019) jalkapallon yhteiskunnalliseksi vaikuttavuudeksi Suomessa todettiin 770 miljoonaa euroa vuodessa. Kyseisessä mallinnuksessa mitattiin jalkapalloon sijoitetun pääoman sosiaalista tuottoa. Terveydelliset ja sosiaaliset hyödyt ovat vuosittain noin puoli miljardia euroa. Säästöt terveydenhuollossa ja taloudellisissa sosiaalimenoissa sekä suora taloudellinen vaikuttavuus muodostavat suomalaisen jalkapallon arvon (Suomen Palloliitto, 2019). Jokainen jalkapalloseura ja -organisaatio, valmennustiimi ja yksittäinen valmentaja ovat yhdessä vaikuttamassa pelaajien kehittymiseen urheilijana sekä osana yhteiskunnallisen vaikuttavuuden muodostumista. Erilaiset muutokset vaikuttavat valmentajien asiantuntijuuteen ja tarvittavaan osaamiseen. Myös koulutuksen kehittämisen kannalta on tärkeää, millaisena näemme asiantuntijuuden ja siihen liittyvät menetelmät, joilla arvioimme asiantuntijuuden kehitystä ja tasoa (Lehtinen & Palonen, 2011, s. 25). Tarvittava osaaminen voi muuttua, ja siihen liittyy yhtä lailla asiantuntijuuden luonteen erilaiset näkökulmat ja tarkastelutavat. Yksilöiden käsityksiä asiantuntijuudesta, osaamisesta ja muutoksesta on tärkeää tutkia, jotta ymmärretään muutosta ja mahdollisia osaamistarpeita erilaisista näkökulmista yleisemmän keskustelun lisäksi.

Peruskoulumaailmassa työskentelyn jälkeen aloitin lasten liikunnan ohjaamisen ja jalkapallovalmentamisen noin neljä vuotta sitten samoihin aikoihin yleisen ja aikuiskasvatustieteen opintojeni kanssa. Opetuksen ja urheiluvalmennuksen yhtäläisyyksiä ilmeni matkan varrella ja oman toiminnan ja osaamisen reflektoinnissa nämä ovat olleet jatkuvasti esillä. Kiinnostukseni herätti asiantuntijuuden tutkimuksen laajentuminen esimerkiksi vuorovaikutuksellisiin ja yhteisöllisiin näkökulmiin, jolloin

asiantuntijuutta ei nähdä enää vain yksilön ominaisuutena tai kognitiivisina prosesseina. Miten asiantuntijuus ylipäänsä käsitetään jalkapallovalmennuksen puolella?

Jalkapallovalmennuksessa on tapahtunut monia muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. Esimerkiksi Haaga-Helian ammattikorkeakoulun Vierumäen yksikön valmennuksen ja urheiluseuratoiminnan asiantuntijat Clewer, Kantosalo ja Ruutiainen (2020) kirjoittavat, että valmennuskulttuuri on viime vuosien aikana muuttunut urheilijalähtöisempään lähestymistapaan, ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat muutoksen nopeuteen (Clewer ym., 2020). Tieto ja tutkimus opettamisen ja oppimisen moninaisuudesta on laajentunut, tai toisesta näkökulmasta voidaan sanoa syventynyt. Oppimiskäsitysten muuttuminen on tuonut monipuolisuutta valmennustyyliin, menetelmiin ja pedagogiikkaan. Suomeen on myös rantautunut monia kansainvälisiä metodeja sekä pedagogiikkoja. Lehtisen, Hakkaraisen ja Palosen (2014) mukaan teoreettisten näkökulmien kehittyminen oppimisen tutkimuksissa on aiheuttanut usein sen, että uudesta ja vanhasta lähestymistavasta tai näkökulmasta herää keskustelu intensiivisesti arvioiden ja puolustaen jompaa kumpaa (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014, s. 203).

Valmennus on yhä kokonaisvaltaisempaa pelaajien kehittämisen ja oppimisen tuntemista. Opetusmenetelmiä on opettajan työssä monia, ja valmennusmenetelmien ja -tyylien kirjo on yhä moninaisempi. Valmentaminen on opettamista suunnitelmiseen, vuorovaikutukseen ja selkeine tavoitteineen. Kiinnostukseni kohdistui valmennusmetodien ja -tyyliin kirjoon ja keskusteluun urheiluvalmennuksen muutoksesta. Valmentaminen on muuttunut viime vuosikymmenen aikana esimerkiksi siihen, että pyritään pelkkien valmiiden ratkaisujen antamisen sijaan kehittämään pelaajan omaa ajattelua ja päätöksentekoa opettaen sekä osallistamalla pelaajia toimintaan. Vuorovaikutuksen, palautteenannon ja onnistumisten kautta opettamisen tärkeys on korostunut. Oppija nähdään aktiivisena toimijana ja tiedon prosessoijana. Oppimisympäristöä muuttamalla valmentaja luo yhä paremman oppimisympäristön jalkapallon oppimiseen. Osa valmentajista on valmentanut pitkään. Oman vakiintuneen valmennustyylin muuttaminen ja erilaisissa työn muutoksissa selviytyminen voi luoda haasteita. Muutokset ja asiantuntijuuden kehittyminen edellyttävät uudenlaista reflektiota oman asiantuntijuuden kehittämistarpeista ja vahvuuksista. Lajin ymmärtäminen ja jäsentelyn taito on ensisijaisen tärkeää, mutta kokonaisvaltaiseen valmennukseen ja

valmentajan osaamiseen kuuluu paljon muutakin. Miten useampia vuosia valmentaneet näkevät kaikki nämä työn ja valmennuksen muutokset ja niistä mahdollisesti seuranneet valmentajan osaamistarpeiden muutokset?

Edellä esitettyjen asioiden pohjalta tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi: Millaisia käsityksiä haastateltavilla jalkapallovalmennuksen asiantuntijoilla on 1. jalkapallovalmentajan asiantuntijuudesta, 2. suomalaisen jalkapallovalmentajan työn ja tarvittavan osaamisen muutoksista, ja 3. jalkapallovalmentajan asiantuntijuuden ja itsensä kehittämisestä? Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltiin seitsemää alan asiantuntijaa, jotka toimivat tutkimuksen tekohetkellä jalkapallovalmentajina tai muuna jalkapallovalmennukseen liittyvänä toimihenkilönä. Haastatteluun osallistuneilla oli jalkapallovalmennuksesta kertyneitä vuosia 5–31 vuotta. Tämä tutkimus lisää valmentajan asiantuntijuuteen liittyvää tutkimusta, perustuu ajankohtaiseen muutokseen, jatkuvasti käynnissä olevaan kehitykseen ja siihen liittyvään asiantuntijuuden määritelmien ja osaamisen muutokseen. Tutkimuksen taustalla on myös tavoitteena tuoda esille sekä kasvatustieteiden että urheilutieteiden tutkimusta ja avata käsitteiden moninaisuutta.

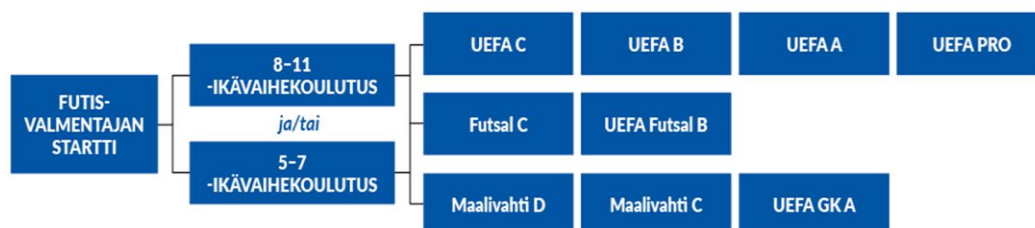
Tässä tutkimuksessa Suomen Palloliiton uudistusten avaamisen jälkeen esitetään ja arvioidaan kasvatustieteellisen tutkimuksen ja kirjallisuuden painotuksella erilaisia näkökulmia tarkastella asiantuntijuutta. Luku “2 Asiantuntijuus” avaa ensin lähikäsitettä ‘osaaminen’, toiseksi asiantuntijuuden määritelmiä sekä lopuksi asiantuntijuuden kehittämistä ja kehittymistä. Tutkimuksen seuraava pääluke “3 Valmentajan osaaminen, asiantuntijuus ja jalkapallovalmennus” avaa enemmän urheilualan tutkimusta ja kirjallisuutta. Luku alkaa Suomen Olympiakomitean valmennusosaamisen kehittämisen asiantuntijan Kirsi Hämäläisen (2016) luomasta suomalaisen valmennusosaamisen mallista. Seuraavat alaluvut avaavat urheiluvalmentajan asiantuntijuuden tutkimusta ja jalkapallovalmennuksen kokonaisvaltaisuutta sekä yleisesti valmennusmenetelmiä ja -tyylejä muutoksineen.

1.2 Suomen Palloliiton uudistukset ja valmennuskoulutus

Valmennuksen muutokset ja laadun kehittämistarve näkyvät myös suuressa mittakaavassa Suomen Palloliiton uudistuksissa. Laaja johtoryhmän rekrytointi käynnistettiin uuden strategiamuutoksen Seurojen Palloliitto -kehityshankkeen seurauksena (SPL, 2018a). Strategian seurauksena myös valmentajakoulutus on rakennettu uudelleen. Palloliiton mukaan ”koulutusuudistus tulee tarjoamaan valmentajille entistä monipuolisempia mahdollisuuksia kehittää ja päivittää omaa valmentajaosaamistaan haluamaansa suuntaan” ja muutoksen taustalla on tavoite tehdä Suomesta yksi tehokkaimmista pelaajakehityksistä Euroopassa (SPL, 2018b.) Uudistus pyrkii vastaamaan valmentajan arkeen ja valmennusosaamisen kehittämiseen yhä paremmin. Rekrytoinnissa haettiin sekä tyttöjen että poikien huippujalkapallopääälliköitä nuorten maajoukkuetoimintaan ja talenttivalmennukseen. Johtoryhmään valittiin myös koulutuspääällikkö kehittämään valtakunnallista valmennusosaamista sekä esimerkiksi aluepääälliköitä ja kehityspääällikkö kehittämään erilaista seurojen palvelutoimintaa. Palloliiton pääsihteeri Marco Casagranden mukaan uusi strategia edellyttää uudelta johtoryhmältä ”kykyä viedä läpi muutoksia, innovatiivista otetta ja vahvaa johtajuutta”. (Suomen Palloliitto, 2018a).

Suomen Palloliiton valmennuskoulutusten kehittäminen ja uudistukset ovat olleet myös osa tätä Suomen Palloliiton historian suurinta muutosta. Valmentajien osaaminen ja koulutus ovat tärkeitä tekijöitä pelaajien laadukkaan valmennuksen ja arjen kehittämisessä. Palloliiton tavoitteena valmennuskoulutusuudistuksissa on jokaisen lapsen ja nuoren osaava ja koulutettu valmentaja käytännön tasolla. (SPL, 2018b.) Valmennuskoulutuksissa tapahtui muutoksia rakenteellisesti ja sisällöllisesti (ks. esim. SPL, 2018b). Valmentaja pystyy nyt paremmin kehittämään itseään haluamaansa suuntaan ja laajemmassa mittakaavassa valmennuskoulutusta on yhtenäistetty.

VALMENTAJAN POLUT

TEEMAKOULUTUKSET

Valinnaiset teemakoulutukset (min. 1 ennen UEFA C:tä ja muutoin omaan polkuun sopivassa vaiheessa)

Jalkapallon teknilliset	Henkilö- ja sosiaalinen teema	Pelin analysointi / videoanalytiikat
Pelipaikkakohtainen valmennus	Jalkapallon fyysinen harjoittelu	EA ja hätä-EA

ERIKOISTUMISKOULUTUKSET

C+ Lasten valmennus	Fysiikka- valmennus
Juniori- ja valmennuspäällikkö	Muut

Valmentajapolun, UEFA-koulutusten, täydennyskoulutusten sekä valinnaisten teemakoulutusten tarkemmat kuvaukset, pääsyvaatimukset ja polkuvaihtoehdot Palloliiton valmentajakoulutuksen sivustolla.

Kuva 1. Valmentajan polut. (SPL, 2020)

Valmentajan koulutuspolku uudistui (kuva 1) esimerkiksi sisältöineen ja ainakin osa koulutuksista muutettiin tuntimäärällisesti laajemmaksi kokonaisuudeksi. Futisvalmentajanstartti oli ennen nimeltänsä E-taso, ja D-taso vaihtui kahdeksi ikävaihekoulutuksen vaihtoehdoksi. Valmentajille on tarjolla tietyn valmentamisen osa-alueiden kehittämiseen tähtääviä koulutuksia. Uudistukseen kuuluu esimerkiksi myös maalivahtivalmentajien, futsalvalmentajien ja fyysisen osa-alueen valmentajien uudet tai uudistetut erikoistumiskoulutukset (SPL, 2018b). Uutena koulutusmahdollisuutena järjestetään eri seuroissa myös alemman tason valmennuskoulutuksen käyneille teemakoulutuksia, joissa Palloliiton mukaan voidaan painottaa esimerkiksi "jalkapallotekniikoiden opettamista, fyysisen harjoittelun, pelin oppimisen ja henkisten valmiuksien teemoja (SPL, 2018b). Seurat, urheiluopistot, koulutuskeskukset ja yksityiset yritykset järjestävät myös valmennuskoulutuksia. Suomen Palloliiton yhteistyö liikunnanohjaajien koulutuslaitosten ja ammattikorkeakoulujen kanssa on lisääntynyt valmentajien osaamisen kehittämiseksi. Esimerkiksi nimenomaan jalkapallovalmentajien koulutusmahdollisuuksia on lisätty uutena AMK-liikunnanohjaajan koulutuksen painotuksena jalkapallovalmennuksen linjaan (ks. lisää SPL, 2018c).

Valmentajien koulutusmahdollisuuksia on kehitetty ja tarpeisiin vastataan yhä paremmin. Koulutukset ovat osana valmentajien asiantuntijuuden kehittymistä, ja tässä tutkimuksessa tutkitaan myös jalkapallovalmennuksen asiantuntijoiden käsityksiä asiantuntijuuden ja itsensä kehittämisestä. Seuraavassa luvussa avataan asiantuntijuuden käsitteen muuttuneita määritelmiä ja näkökulmia.

2 Asiantuntijuus

Valmentajan työn muuttumisen lisäksi myös asiantuntijuuden tarkastelun näkökulmat ovat muuttuneet. Yksilön näkökulman lisäksi esimerkiksi opettajuutta tarkastellaan myös yhteisöllisestä näkökulmasta (Ranne, 2009, s. 13). Tiimien kanssa ongelmanratkaisu ja kulttuuristen välineiden käyttö osana työtä on tuonut myös jaetun asiantuntijuuden (ks. esim. Edwards ja Kinti, 2010) käsitteen esille. Lähivuosien asiantuntijuuden näkökulmissa on tutkittu esimerkiksi verkostoitunutta asiantuntijuutta vuorovaikutteisiin suhteisiin ja yhteistoimintaan liitettynä (ks. esim. Hakkarainen, Hytönen, Vekkaila ja Palonen, 2017) sekä relationaalista asiantuntijuutta (Edwards, 2010; Rantavuori, 2019). Jo 1990-luvulla asiantuntijuuden tutkimus on laajentunut kognitiivisten prosessien kartoituksen lisäksi muihin osa-alueisiin esimerkiksi käytännön ja teorian yhdistelmiin, sosiaalisiin näkökulmiin sekä asiantuntijaksi kehittymisen prosessin kartoitukseen (Kirjonen, 1997, s. 16). Tässä luvussa avataan erilaisia näkökulmia, joista julkaisuvuosiltaan vanhemmat ovat nykyäänkin vaihtoehtoisia näkökulmia asiantuntijuuden tutkimuksissa. Näkökulmat voivat mennä myös limittäisesti tulkinnasta riippuen, ja ne voivat yhdessä tuoda mahdollisesti tutkimuksiin lisää ulottuvuutta.

Ensimmäisessä alaluvussa käsitellään asiantuntijuuden käsitteen valintaa ja verrataan sitä lähikäsitteeseen *osaaminen*. Tämän jälkeen avataan asiantuntijuuden määritelmiä ja näkökulmia. Pääluvun lopussa keskitytään asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvään teoriaan ja tutkimukseen, johon sisältyy myös työn muutoksen avaamista yleisellä tasolla sekä hieman opettajan työn muutoksesta. Opettajan työssä voidaan nähdä olevan samoja elementtejä tai tarvittavaa osaamista kuin valmentajan työssä.

2.1 Osaaminen käsitteenä

Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (2003, s.7) määrittelee oppimisen ilmenevän osaamisena, jolloin toiminta näyttäytyy erilaisena kuin ennen. Asiantuntijuuden lähikäsitteenä voidaan pitää osaamista, joka voidaan nähdä määritelmästä riippuen yksilön tai organisaation osaamisena. Myös osaaminen voidaan määritellä moni tavoin, esimerkiksi Sydänmaanlakan mukaan (2004, s. 16) osaaminen muodostuu niin tiedosta, taidosta, kuin asenteista, kokemuksesta sekä kontakteista, ja organisaation tasolla hän määrittelee myös

edellisten lisäksi mukana olevan kulttuuri, prosessit ja toimintatavat. Osaaminen koostuu Rantalaihon (1997, s. 247–250) mukaan kolmesta tasosta; tottumuksen ja rutiinien muodostamisesta, näiden rutiinien tietoisesta käyttämisestä taidosta tehtäväymmärryksen avulla sekä kolmantena tasona tilanneherkkyyden lisääntymisenä eli eri konteksteissa toimimisen taitona. Jälkimmäisessä määritelmässä on osaaminen liitettynä enemmän tehtäväkohtaisuuteen ja niiden välillä olevaan osaamisen soveltamiseen.

Hämäläisen (2016) muodostaneessa suomalaisen valmennusosaamisen mallissa (ks. luku 3.1.) käsitellään valmennusosaamista, joka koostuu erilaisesta osaamisesta aina voimavaroihin ja itsensä kehittämisen taitoihin asti. Tässä mallissa on tarkasteltu osaamista mahdollisesti yksilön näkökulmaa painottaen. Suomalaisessa valmennuksessa puhutaan yhä enemmän valmennusosaamisen kehittämisestä valmentajakoulutuskäsitteen lisäksi, koska formaalin oppimisen lisäksi merkittäväksi on koettu myös informaali oppiminen, jolloin osaamisen kehittäminen on kokonaisvaltaisempi käsite kuvaamaan valmentajien oppimista (Hämäläinen, 2016, s. 14). Asiantuntijuuden käsite tuo tässä tutkimuksessa enemmän mukaan tarkasteluun yhteisöllisen ja jaetun asiantuntijuuden näkökulman tulkintani mukaan. Tarkoituksena on myös avata asiantuntijuuden käsitteen erilaisia näkökulmia ja sen eroavaisuutta valmennuksessa käytettävän osaamisen käsitteen rinnalle.

2.2 Asiantuntijuuden muuttuvat määritelmät

2.2.1 Ekspertti ja noviisi

Asiantuntijuus voidaan määritellä sen kautta, miten noviisi ja ekspertti erotetaan taidoissa, tiedossa ja kokemuksen määrässä, ja se liitetään alaan, jossa toimii (Havnes & Smeby, 2014, s. 923). Asiantuntijuuden kehittyminen noviisista ekspertiksi voidaan määritellä suureksi muutokseksi tiedoissa ja taidoissa niin määrällisesti kuin laadullisestikin (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014, s. 213).

Kognitiivisen psykologian ja tekoälyn kehittyessä asiantuntijuuteen kohdistuva tutkimus nousi mielenkiinnonkohteeksi 1960-luvun puolivälissä (Glaser & Chi, 1988, XV). Usein vertaillaan asiantuntijan eli ekspertin ja noviisin eli aloittelijan välisiä eroja. Glaser ja Chi (1988, XVII–XX) tiivistävät 1980-luvun lopulla asiantuntijuuden tutkimusten siihenastisia pääkohtia seitsemään pääkohtaan:

1. Asiantuntijat ovat erittäin hyviä omalla alallaan. Noviisit ratkaisevat ongelmia hyvin konkreettisella tasolla, mutta ekspertit pystyvät ratkaisemaan abstraktimpia ongelmia tutulla osa-alueellaan. Toisessa asiassa ekspertti voi olla täysin aloittelija. (esim. lääkärit Johnson ym., 1981, Glaser & Chi, 1988, XVII–XX mukaan)
2. Asiantuntija ymmärtää monimerkityksellisesti ja laajasti erilaisia asioita omalla alallaan. (esim. koodaajat/ohjelmoijat McKeithen, Reitman, Rueter & Hirtle, 1981, Glaser & Chi, 1988, XVII–XX mukaan).
3. Asiantuntijat ovat nopeita ongelmanratkaisijoita ja tekevät vähän virheitä. Takana asiantuntijalla enemmän kokemusta. (esim. taksikuskit Chase, 1982, Glaser & Chi, 1988, XVII–XX mukaan).
4. Asiantuntijalla on tehokas työ- ja pitkäaikaismuisti. (esim. Chase & Ericsson, 1982, Glaser & Chi, 1988, XVII–XX mukaan).
5. Asiantuntijat näkevät ongelman helpommin ja syvällisemmin kuin pintapuolisesti ratkaisevat noviisit. (esim. koodaajat Weiser & Shertz, 1983; fyysikot Chi, Feltovich & Glaser, 1981, Glaser & Chi, 1988, XVII–XX mukaan)
6. Asiantuntijat käyttävät paljon aikaa ongelman laadun analysoimiseen sekä rakentavat ja käsittelevät ongelmaa mielessään. (esim. opiskelijat Paige & Simon, 1966, Glaser & Chi, 1988, XVII–XX mukaan)
7. Asiantuntijalla on vahvat itsesääätelytaidot sekä kyky huomata ja korjata paremmin virheensä. (esim. fyysikot Simon & Simon, 1978; shakinpelaajat Chi, 1978, Glaser & Chi, 1988, XVII–XX mukaan).

Ekspertin ja noviisin välillä on siis eroja niin itsesääätelytaidoissa, ongelmanratkaisutaidoissa sekä muissa kognitiivisissa taidoissa. Tässä määritelmässä erotetaan myös se, että vaikka on ekspertti toisessa asiassa, ei välttämättä ole toisessa. Myös kokemuksen merkitys korostuu ongelman syvällisemmässä analysoinnissa, mutta kokemuksen määrä vaikuttaa Glaserin ja Chin (1988) esittämiin muihin kohtiin. Myös esimerkiksi Lehtinen & Palonen (2011) tiivistivät muistisuorituksen tutkimuksia niin, että vaikka työmuistin kapasiteetti ekspertillä voi olla sama kuin noviisilla, antaa aikaisemmat kokemukset ja tieto mahdollisuuden tehokkaampaan muistiin liittyvään suoritukseen, kun kokonaisuus nähdään paremmin (esim. Lehtinen & Palonen, 2011, s. 26). Havaintotoimintoihin liittyvät tutkimukset ovat osoittaneet eksperttien ja noviisien

keskeiseksi eroksi eksperttien kyvyn valikoida ja keskittyä olennaiseen informaatioon (Lehtinen & Palonen, 2011, s. 27).

Alun perin huippueksperttiyden kognitiivisen psykologian tutkimuksessa painotettiin usein yksittäisempää erittäin hyvää tai taitavaa suoritusta tutkivaa näkökulmaa (Eteläpelto, 1996, s. 93). Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus tutkia huippuekspertin yksittäisiä suorituksia, ja valmentajan ja valmennuksen asiantuntijuus tutkittavana ilmiönä tarkastellaan laajempaa kuin yksittäinen suoritus. Tarkoitus on myös tutkia käsityksiä eikä yksittäisiä suorituksia. Posnerin (1988) mukaan ekspertiksi tulemisen haasteena ei ole niinkään erilaisen tai lahjakkaan kyvyn löytäminen, vaan motivaation ylläpitäminen ja harjoittelu tietyssä asiassa tai alalla tarpeeksi pitkään tullakseen ekspertiksi. Ericssonin (2006) tarkoituksellisen harjoittelun (*deliberate practice*) käsite lisää harjoitteluun tarkoituksenmukaisuuden ja spesifimmän kohteen olennaisuuden (ks. lisää luku 2.3.2.). Tässä tutkimuksessa asiantuntijaksi kehittyemisessä on kyse oppijan itsensä tuntemisen, ympäristön ja yhteisön luoma pitkäaikainen, moniulotteinen tavoitteiden ja motivaation ohjaama oppimisprosessi.

Kirjosen (1997, s. 19) mukaan muutos ja siirtyminen osaamisen muodoissa eteenpäin liittyy asiantuntijuuden kehittymisen ja asiantuntijaksi oppimisen määritelmässä, jolloin muutosprosessiin on yhdistetty monesti noviisin sekä ekspertin vertailun näkökulma. Jo 1990-luvulla Kirjonen kuitenkin kyseenalaistaa asteittaiset noviisista ekspertiksi -portaat, koska asiantuntijaksi oppimisen prosessi ei välttämättä ole niin johdonmukaista tai loogisesti etenevää, vaan moniulotteisempi prosessi. Pillay ja McCrindle (2005, s. 67–68) huomauttavat noviisin ja ekspertin määritelmistä sen, että noviisiksi kutsutaan vastavalmistunutta yliopistosta, joilla voi olla jo alan tietoa, mutta myös henkilöä, jolla ei ole alan tietoa ollenkaan. Siksi asiantuntijuuden jatkuvan kehittymisen luonne olisi hänen mukaansa asiantuntijuuden eri tasoissa tulisi huomioida (Pillay & McCrindle, 2005, s. 67–68), ainakin eroteltuna jaosta kahteen, noviisiksi ja ekspertiksi. Tynjälän (2002, s. 161) mukaan asiantuntijuus nähdään nykyään enemmän liitettynä toimintaan, itsereflektioon ja oppimiseen erilaisine tilanteineen, eikä se ole niinkään eksperttiys ole pysyvä ominaisuutena koulutuksen ja työkokemuksen kautta saavutettuna. Ekspertin ja noviisin välisten erojen näkökulmasta asiantuntijuutta toki tutkitaan myös edelleen, ja se on yksi tapa tutkia ja määritellä asiantuntijuutta. Myös esimerkiksi tämän tutkimuksen alaluvussa

(3.2.) avatussa Vickers ja Hale'n (2010) tutkimuksessa jalkapallovalmentajien tutkimusjoukossa ovat noviisit ja ekspertit.

2.2.2 Vuorovaikutuksellinen ja jaettu asiantuntijuus

Edwards ja Kinti (2010, s.128) määrittelevät asiantuntijuuden jaettuna asiantuntijuutena (*distributed expertise*), joka jakautuu kulttuuristen välineiden käyttöön sekä toimialan muiden henkilöiden kanssa keskusteluun ja asiantuntijuuden jakamiseen. Kulttuurisilla välineillä tarkoitetaan materiaaleja, kuten arviointijärjestelmiä, ja käsitteellisiä välineitä, kuten tietoa. Jalkapallon potkutekniikoista ja valmennusmenetelmistä oleva tieto voidaan esimerkiksi tulkita tähän. Tässä määritelmässä on mukana myös yksilön asiantuntijuuden näkökulma, joka nähdään asiantuntijuuden olevan kykyä käyttää ja hyödyntää edellä mainittuja kulttuurisia välineitä sekä tehdä yhteistyötä ja jakaa asiantuntijuutta erilaisten alan henkilöiden kanssa. Lehtisen ja Palosen (1997) määrittelemä jaettu asiantuntijuus (taustalla esim. *shared cognition*) on hyvin samankaltainen edellä mainitun määritelmän (Edwards & Kinti, 2010) kanssa. Jaettu asiantuntijuus yhdistää asiantuntijuuden yksilön, yhteisön ja muun ympäristön ominaisuudeksi, koska ongelmien ratkaisu ja tieto on hajallaan eri organisaation toimijoilla (Lehtinen & Palonen, 1997, s. 116–117). Ympäristöllä Lehtinen ja Palonen tarkoittavat myös esimerkiksi erilaisia välineitä ja teknologiaa. Jalkapallovalmennuksessa käytetään esimerkiksi kuvaamista ja videoanalysointia, jolloin tavoitteena voi olla sekä oman asiantuntijuuden että pelaajien kehittäminen. Jaetun asiantuntijuuden seurauksena erilaisen osaamisen asiantuntijuuden välinen vuorovaikutus voi luoda asiantuntijuutta (Launis, 1996, s. 124). Jaettu asiantuntijuus voi siis näkökulmista riippuen olla jakautunutta, mutta vuorovaikutuksen seurauksena se voidaan myös tulkita luovan asiantuntijuutta tai se voi olla yksilön kyky jakaa asiantuntijuutta ja hyödyntää kulttuurisia välineitä.

Kielellisen ja käytännöllisen asiantuntijuuden erottaminen voi olla vaikeaa, joten Evans ja Collins (2010, s. 53) tarkastelevat asiantuntijuutta myös vuorovaikutuksellisenä, interaktionaalisena asiantuntijuutena. Käsite on osa asiantuntijuuden tutkimusta (*SEE, a studies of expertise and experience*), jossa sosialisatio ja sen vaikutus tiedon luomisessa ja muokkautumisessa pidetään tärkeänä. Hiljaista tietoa on jokaisessa sosiaalisessa käytännössä, mutta se voi muuntua vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Interaktionaalinen asiantuntijuus muodostuu ”hiljaisen tiedon kielellä” keskustellessa vuorovaikutustilanteessa ja uuden ongelman ratkaisuprosessissa. (Evans & Collins, 2010, s. 54.) Hiljainen tieto voi olla myös yhteistoiminnassa ja vuorovaikutuksessa muotoutuvaa eikä vain yksilön tietoa (Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000, s. 73).

Collinsin (2010) mukaan hiljaista tietoa on vaikea selittää, ja hän jakoi hiljaisen tiedon muodostuvan kolmesta eri hiljaisesta tiedosta: relationaalisesta, somaattisesta tai ruumiillisesta, ja kollektiivisesta. Hän ehdottaa, että hiljainen tieto riippuu eksplisiittisemmästä tiedosta. Myös hiljaisen tiedon kaikkia muotoja opitaan yhteisössä. (Collins, 2010, s. 1–3, 157–159.) Hiljainen tieto voi olla vaikea jakaa kertomalla muille, vaikka halua olisikin. Hiljaista tietoa pystyy jakamaan seuraamalla toimintaa ja valmentamista oppiakseen. Hiljainen tieto tulee esille myös erilaisissa teorioissa, vaikka sitä on vaikea pukea sanoiksi tai eritellä sen mahdollisia osia asiantuntijuuteen liittyen. Esimerkiksi Collins (2013, s. 256–258) on myös kyseenalaistanut pelkkänä yhtenä ulottuvuutena asiantuntijuuden tarkastelun yksilön näkökulmasta, ja loi mallin asiantuntijuuden tilasta (*expertise-space*) sen sijaan, että tarkasteltaisiin asiantuntijuutta lineaarisena (*expertise line*). Yksilön lisäksi tarkastelun kohteena voi olla ryhmä ja yksilön kyvyt (Collins, 2013, s. 256–258). Mallissa on olennaista sen kolmiulotteisuus sekä hiljaisen tiedon olemassaolon huomiointi. Mallin avulla voidaan myös ymmärtää hiljaisesta tiedosta riippumatonta pätevyyttä ja osaamista, jolloin hiljainen tieto voi olla myös pieni määrä tietoteoriasta hankittua tai siitä puuttuu kollektiivisen hiljaisen tiedon osuus (Collins, 2013, s. 263). Malli on yksi apuväline ymmärtää asiantuntijuutta ja sen analysointia, ja se sisältää sekä yksilön että ryhmän tasolla tarkastelun elementtejä.

Pillay ja McCrindle (2005) muotoilivat vuorovaikutuksellisen ammatillisen asiantuntijuuden mallin. Tässä neljän faktorin mallissa asiantuntijuuteen kuuluu kulttuurinen dispositio, välineet, olennainen sisältö tieto ja strategiat, jotka edistävät oppimista ja asiantuntijuuden kehittämistä. He lisäsivät tähän malliin mahdollisia vuorovaikutuksen yhdistelmiä näiden välillä. Kulttuurin dispositio sisältää esimerkiksi sosio-kulttuurisen tai ammattialan puolen vaikutuksen yksilön arvoihin ja siihen toimintaan, jolla vastataan odotuksiin, millaista asiantuntijuutta tarvitaan asiantuntijuuden kehittämiseksi. (Pillay & McCrindle, 2005, s. 69–71). Tässä mallissa artefaktien ja välineiden osuutta kuvataan myös helpottamaan, parantamaan tai tehostamaan asiantuntijuutta (Pillay & McCrindle, 2005, s. 71–72).

Huhtasalo (2019) jakoi tutkimuksessaan asiantuntijuuden teknologiseen, sisällölliseen ja tieteelliseen asiantuntijuuteen, ja hän mukaili jaetun asiantuntijuuden olevan tutkimuksessaan toimijoiden kollektiivista tiedonrakentamista, jota tapahtuu, vaikka kyseessä olisi hierarkkinen asetelma (Huhtasalo, 2019, s. 47). Digitaalisiin oppimisympäristöihin keskittyneessä Huhtasalon (2019, s. 55) tutkimuksessa haastateltavat opettajat kokivat helpotusta työssängä, kun teknologinen asiantuntijuus oli jakautunut opiskelijoille ja opettajille, vaikka teknologisen asiantuntijan rooli ei ollut haastateltavien mukaan niin vaikea saavuttaa.

Lehtisen ja Palosen (2011) mukaan yksilön näkökulma asiantuntijuuteen saa rinnalleen yhteisön näkökulman, jolloin olennaista on eri näkökulmien kautta tarkastelun lisäksi myös se, miten yksilön ja yhteisön välinen asiantuntijuus, vuorovaikutus ja kehittyminen pystytään arvioimaan ja kuvaamaan (Lehtinen & Palonen, 2011, s. 39–40). Sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö huomioiden tutkitaan myös prosesseja, joissa ympäristön ja yksilön välillä ei ainoastaan välitetä tietoa ja taitoa, vaan myöskin luodaan uutta tietoa ja käytäntöjä (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014, s. 205), jota avataan seuraavassa alaluvussa.

Tässä tutkimuksessa tuloksissa ja yläluokassa käytetty termi “jaettu asiantuntijuus” tarkoittaa asiantuntijuutta, joka on vuorovaikutuksessa toisten ihmisten tai kulttuuristen välineiden yhteisesti luoma asiantuntijuus, asiantuntijuuden jakamista tai asiantuntijuuden jakautuneisuutta. Jaettu asiantuntijuus voi sisältää sekä tiedollista että toimintaan liittyvää osaamista. Jaettu asiantuntijuus on tässä tutkimuksessa liitettyä kulttuurisiin välineisiin, niiden käyttöön helpottaen, tehostaen tai hyödyttären asiantuntijuutta.

2.2.3 Osallistumis- ja tiedonluomisen näkökulma sekä verkostoituneisuus

Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan eri asiantuntijuuden määritelmät ja teoreetikkojen näkökulmat eroavat toisistaan, mutta samanaikaisesti voivat täydentää toisiaan. Asiantuntijuuteen liittyy muutokset kognitiivisissa tiedonkäsittelyn prosesseissa, ja tätä edeltää kulttuurinen osallistuminen. Aikaisemmin asiantuntijuuden koettiin muodostuvan lähinnä ongelmanratkaisutaitoihin liittyvään osaamiseen sekä noviisiin ja

ekspertin vertailuun kognitiivisiin testeihin, mutta nykyään ongelmanratkaisu ymmärretään vain pienenä osana asiantuntijuuden monenlaisen tiedon ja osaamisen kokonaisuutta. (Hakkarainen, Palonen ja Paavola, 2002.) Oppimisessa ja tietämisessä ollut tullut tärkeämmäksi tiedon olemuksen ja siihen liittyvien prosessien ymmärrys myös teknologian kehittyessä (Paavola & Hakkarainen, 2005, s. 535). Asiantuntijuuden kehittymiseen ja asiantuntijan tietämykseen liittyy myös tiedon ymmärtämisen näkökulmat, jotka yhtä lailla liittyvät myös oppimiseen. Oppiminen ja opettaminen ovat osana myös urheiluvalmennusta sekä valmentajan kehittymistä. Tietoon ja oppimiseen liittyvät metaforat voidaan ymmärtää esimerkiksi kolmeen jaettuna tiedonhankinnan, osallistumisen ja tiedonluomisen näkökulmina (Paavola & Hakkarainen, 2005, s. 536; Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, s. 557).

Tiedonhankintanäkökulma on ollut merkittävä osa myös oppimisen tutkimusta (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, s. 558), ja se liittyy myös esimerkiksi yksilön näkökulmasta asiantuntijuuden ekspertin ja noviisin erojen tutkimuksen tarkasteluun. Tiedonhankintanäkökulmassa tieto on siirtynyt yksilölle tiettynä muotona, ja tiedon olemus on yksilön mielen ominaisuus (Paavola & Hakkarainen, 2005, s. 535–536), ja sen pääajatus on kognitiivisena tiedonhankintana ja sen käsittelynä, jolloin tarkastelu keskittyy yksilön mielen sisäisiin prosesseihin ja tiedonkäsittelyn toimintoihin (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, s. 557). Tähän näkökulmaan voi kuulua monia teorioita oppimisesta. Näin on myös osallistumisnäkökulmassa, jossa oppiminen on ympäristön ja yksilön yhteistoiminnassa tapahtuvaa jakamista, oppimista ja osallistumista kulttuuriin sosiaalisissa prosesseissa (Paavola & Hakkarainen, 2005, 536–538; Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, s. 557). Tässä asiantuntijuus voidaan nähdä kulttuuriin osallistumisen sosialisointi prosessina, jolloin kulttuurin ja yhteisön näkökulma sekä tilannesidonnaisuus liitetään mukaan (Hakkarainen ym., 2002). Osallistumisnäkökulmassa on mukana toiminta ja tietäminen, mutta ei niinkään tieto yhdistettynä toiminnan tuotokseen tai päämäärään (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, s. 557).

Kolmas tiedonluomisnäkökulma on Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan tärkeä, koska sen kohteeksi muodostuu asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvät prosessit, joista muodostuu uusia käytäntöjä ja tietoa yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002). Tiedonluomisnäkökulmassa oppiminen

itsessään voidaan nähdä vuorovaikutuksessa tapahtuvana uuden tiedon luomisen prosessina huomioiden sekä yksilöiden että yhteisön tasot (Hakkarainen, 2017, s. 49). Yhteistyössä on toiminnan yhteinen kohde, ja Paavolan ja Hakkaraisen (2005) mukaan nykyisen tietoyhteiskunnan tiedon kehittymisen prosesseja ymmärretään paremmin tiedonluomisen näkökulman kautta huomioiden myös juuri nämä yhteistoiminnan yhteiset kohteet tai tavoitteet (Paavola & Hakkarainen, 2005, s. 535–536).

Tiedonhankintänäkökulma, jossa kognitiivisten yksilön tiedonhankinnan ja käsittelyn painotus korostuu, tarkastelee ainoastaan asiantuntijuutta yksilön tasolla. Tällöin sosiaalinen yhteisö voimavaroineen ja asiantuntijuuden kehittymiseen vaikuttavana tekijänä jää taustalle. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002.) Osallistumisnäkökulmassa yksilön toimintaympäristö ja kulttuuri otetaan huomioon asiantuntijuudessa, ja tämä näkökulma rajaa asiantuntijuuden merkitykset sosiaalisiin tilanteisiin. Asiantuntijuus välittyy erilaisissa yksilön toimintaympäristön yhteisössä ja sen toiminnassa. Kulttuurinen oppiminen perustuu myös yhteisölliseen kokemukseen, ja tällaista oppimisen ympäristöä kutsutaan käytäntöyhteisöksi. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002.)

Verkostoitunut asiantuntijuus (*networked expertise*, ks. esim. Hakkarainen, Lehtinen, Paavola & Palonen, 2004), tarkastelee asiantuntijuutta sosiaalisena ilmiönä, jossa yksilö, yhteisö ja kulttuuri ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002). Tutkimusten kohteena on ollut verkostoituneiden suhteiden vaikutusta ammatilliseen toimintaan, vuorovaikutuksellisten suhteiden yhteyksiä tiedon jakamiseen sekä yhteistoiminnan kautta syntyneet ideat ja innovaatiot (Hakkarainen ym., 2017, s. 134). Esimerkiksi erityisopettajien (esim. Tuomainen, Palonen, & Hakkarainen, 2010) ja opettajien (esim. Ryymin, Palonen, & Hakkarainen, 2008) ammatillisia verkostoja on tutkittu Suomessa. Jalkapallovalmennus ja valmentajan asiantuntijuus voidaan nähdä myös verkostojen ja yhteisön tasolla näkökulmasta riippuen. Yhteisesti syntyneet ideat, suunnittelu ja yhteistyö ovat myös laajentuneet jalkapallovalmennuksessa esimerkiksi kansainvälistymisen ja valmennustiimien suurentuessa.

Koska asiantuntijuus on vuosien saatossa muuttunut verkostojen ja organisaatioiden yhteistyöksi ja yhteiseksi haasteisiin ja muutoksiin ratkaisun luomiseksi, löytyy asiantuntijuuden kehittämisen elementit arkipäiväisistä työtoiminnoista sekä niiden

rakenteiden ja toimintatapojen tietoisesta muuttamisesta. Pelkkään yksilön asiantuntijuuden taitoihin ja osaamiseen keskittyminen kasaa yksilön harteille kouluttautumisvaatimuksia ja oppimisen kuormitusta. (Launis & Engeström, 2002, s. 65–66.) Verkostoitumiseen liittyvä käsite verkostoitunut asiantuntijuus liittyy myös ongelmanratkaisuun yhteisössä ja tiimeissä. Kognitiiviset ja sosiaaliset toiminnot yhdistyvät ryhmien ja yksilöiden keskinäisessä toiminnassa erilaisten välineiden ja ihmisten vuorovaikutuksessa (Hakkarainen ym., 2004, s. 9). Asiantuntijuus on yhteisvastuuta ja kykyä ratkaista haasteita ja kehittää toimintajärjestelmää kollektiivisessa työyhteisössä (Launis & Engeström, 2002, s. 67).

Asiantuntijuutta määrittelee myös vahvasti se, mitä osaamista organisaatiossa tarvitaan ja minkälaista asiantuntijuutta tarvitaan myös tämän osaamisen kehittämisessä ja ylläpitämisessä (Kirjonen, 1997, s. 18). Jalkapallovalmentajien kohdalla asiantuntijuutta voi määritellä esimerkiksi valmennettavan joukkueen tai yksilön taso ja ikä, jotka vaikuttavat siihen, mitä osaamista tarvitaan. Yksilötason lisäksi kollektiivisesti jaetut kognitiiviset pyrkimykset yhdistyvät korkeatasoisemmaksi kognitioksi, ja esimerkiksi eri mielipiteet kollektiivisessa toiminnassa muuttavat ja luovat erilaisia rakenteita, joita yksin ei pystyisi luomaan (Hakkarainen, Hytönen, Vekkaila & Palonen, 2017, s. 136). Haasteita tulisi ottaa myös tietoisesti vastaan ja asiantuntijuutta kehittää aktiivisesti, myös kollektiivisesti, koko tiimin kesken. Haastaminen tiimissä, esimerkiksi kysymyksiä esittämällä, voi luoda näitä uusia rakenteita. Tiimissä työskentely mahdollistaa kriittistä ja yhteistoiminnallista keskustelua myös oppijoiden parhaaksi (esim. Griffin, Care, Crigan, Robertson, Zhang & Arratia-Martinez, 2014, s. 1302). Tiimissä oppimisen toimivuus vaihtelee ja riippuu kontekstista (Dochy, Gijbels, Raes & Kyndt, 2014, s. 987).

Relationaalinen asiantuntijuus (Edwards, 2010) lisää asiantuntijuuteen näkökulman asiantuntijan tuomista tiedoista ja taidoista yhteiseen ongelmanratkaisuun ja yhteiseen tiedon luomiseen, sen haasteita, rajojen ylittämisiä ja yhteistoimintaan vaikuttavia arvoja ja motivaatioita unohtamatta. Yhteisen tiedon rakentaminen ja käyttäminen ovat tärkeänä osana relationaalista asiantuntijuutta ammattirajat ylittävässä työssä ja monimutkaisemmissa tehtävissä (Edwards, 2011, s. 33). Esimerkiksi Rantavuori (2019) tutki väitöskirjassaan relationaalista asiantuntijuutta esi- ja alkuopetuksessa, ja yksi tuloksista koski relationaaliseen asiantuntijuuteen pääsemisen haastetta, joka muotoutui institutionaalisista rajoista ammattilaisten kiinni pitäessä yhteisen tiedon rakentumista

estäen (Rantavuori, 2019, s. 62). Täten on myös tärkeää miettiä esimerkiksi jalkapallovalmennuksen puolella, mikä saattaisi estää kohti yhteisöllistä asiantuntijuutta pääsemistä tai ongelman ratkaisun löytymistä.

Lehtisen, Hakkaraisen ja Palosen (2014) mukaan tulevaisuudessa on tärkeä tutkia ammatillista oppimista sekä työpaikkojen oppimista nimenomaan laajemmalla variaatiolla ja yhdistelmillä sekä yksilön että yhteisön näkökulmia huomioiden sekä teoreettinen että empiirinen tutkimus (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014, s. 220).

2.3 Asiantuntijuuden kehittämisestä ja työn muutoksesta

Ammatillisten käytäntöjen edellytykset monimutkaistuvat ja vaatimukset kasvavat sekä ammatillista jatkuvaa oppimista vaaditaan enemmän. (Billet, Harteis & Gruber, 2014, s. xvii). Tässä alaluvussa avataan asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviä näkökulmia ja asiantuntijuuden kehittymistä yhdistettynä työn muutokseen. Ensin avataan reflektiota suhteessa oppimiseen.

2.3.1 Reflektointi ja oppiminen

Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii erilaista kontekstia, valmennettavaa ikäryhmää, mukavuusalueelta poistumista ja itsensä tietoista haastamista sekä palautetta itsensä lisäksi myös yhteisöltä, jossa valmentaa tai opettaa. Jo ennen 2000-lukua puhuttiin esimerkiksi metakognitiivisesta tietämyksestä, eli oman toiminnan reflektoinnista, ohjaamisesta ja itsesäätelystä (Eteläpelto, 1996, s. 99), jotka ovat siis keskeisessä osassa myös jalkapallovalmentajan työssä. Asiantuntijuuteen kuuluu myös itsensä tunteminen ja asiantuntijana toimimisen taidot (Kirjonen, 1997, s. 20). Reflektio ei ole myöskään uusi käsite, mutta erittäin tärkeä ja paljon toistettu sana myös nykypäivänä.

Reflektio on prosessi ja syvällisempää perehtymistä oman toiminnan tarkasteluun. Se on kriittistä analysointia oman toiminnan perusteista, lähtökohdista ja toiminnasta johtuvista seurauksista. (Ojanen, 1993, s. 125–127.) Schönin (1987, s. 25–26) mukaan reflektio toiminnassa (*reflection in action*) on tilanteen aikana tapahtuvaa ja reflektio toiminnasta (*reflection on action*) on tilanteen jälkeistä reflektointia menneestä toiminnasta, jossa ei ole esimerkiksi tilanteen aikana tapahtuvia reflektointia herättäviä ”yllätyksiä”. Reflektio voidaan määritellä kokemuksen palauttamisena mieleen (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 2003,

s. 65). Reflektiivinen toiminta on yksi ammatillisen kasvun keskeinen elementti. Reflektion avulla voi nähdä asiat uudesta näkökulmasta, jolloin ihmisen ajattelu voi muuttua ja itsetietoisuus kasvaa, ja muuttaa ihmisen ajattelua ja käyttäytymistä sekä lisää itsetietoisuutta (Ojanen, 2001, s. 80). Reflektoidessa valmentajakin tulee tietoisemmaksi arvoista ja asenteista, jotka voivat vaikuttaa toimintaan tiedostamattomastikin.

Mezirowin (1997) mukaan aikuinen määrittelee maailmaa kokemuksensa perusteella, ja tämä kokemus rakentuu assosiaatioista, arvoista, tuntemuksista ja käsitteistä. Näiden muodostama viitekehys (*a frame of reference*) ohjaa yksilöitä ymmärtämään maailmaa ja kokemuksiaan, jolloin muotoutuvat myös erilaiset odotukset, näkemykset, kognitio ja tunnetilat rajoittamaan toimintaa. Transformatiivinen oppiminen on muutosprosessi tässä kokemusten pohjalta muotoutuneessa kehyksessä. Olosuhteiden salliessa transformatiivinen oppija pääsee tämän viitekehyksen ulkopuolelle ja kehittymään. (Mezirow, 1997, s. 5.)

Viitekehys sisältää kaksi ulottuvuutta: ajattelun tapa (*a habit of mind*) ja näkökulma (*a point of view*). Yksilöllä on siis tiettyjä tapoja ajatella, tuntea ja toimia käsitysten pohjalta. Nämä oletukset ja käsitykset puolestaan voivat olla kulttuurisia, sosiaalisia, poliittisia tai esimerkiksi psyykkisiä. Tiedyt tavat ajatella ja toimia sekä tuntea ovat pysyvämpiä kuin esimerkiksi kulttuuriset näkemykset. (Mezirow, 1997, s. 5–6.) Mezirowin (1997, s. 7) mukaan kriittinen reflektio, omia ja muiden näkemyksiä sekä tietoa arvioiden, mahdollistaa uudenlaiset tulkinnat ja näkökulmat mahdollistavat transformatiivisen oppimisen. Aikuisen oppimisen tulee tulla tietoiseksi ja arvioida kriittisesti näkemyksiä toisten ja itsensä uskomusten, arvojen, arvostelun ja tunnetilojen lomasta. Tämän jälkeen on mahdollisuus tunnistaa viitekehykset, jotka ovat jatkuvasti ohjaamassa käsityksiämme. Uudenlaisen kehyksen saavuttamiseksi edellytetään ymmärtämisen lisäksi toimintaa sen mukaisesti työskennellessä muiden kanssa. (Mezirow, 1997, s. 9.) Oppiminen on sosiaalinen prosessi nimenomaan diskursseihin osallistumisen kannalta, kun käsittelyssä olevaa viitekehystä tunnistetaan ja arvioidaan (Mezirow, 1997, s. 10).

Oppimaan oppiminen on myös kykyä oppia tunnistamaan omaa asiantuntijuutta ja osaamista. Kaiken pohjalla on oman osaamisen ja kehittämistarpeiden tunnistaminen, jonka jälkeen avautuvat ovet oman asiantuntijuuden kehittämisen mahdollisuuksille. Tämä liittyy nimenomaan myös Mezirowin näkemykseen viitekehyksestä ja sen

arvioinnista. Jotta voi kehittyä asiantuntijana, täytyy ammatillisen kehittymisen haasteiden tunnistamisen lisäksi ottaa haasteita vastaan, vaikka haaste olisikin joskus haaste omia käsityksiä vastaan. Keskeistä on haasteisiin tarttuminen ja niistä opitun hyödyntäminen ja soveltaminen seuraavassa tilanteessa (Bereiter & Scardamalia, 1993). Muutokset jalkapallovalmennuksessa ja jatkuva kehittyminen asiantuntijuudessa edellyttää haasteisiin tietyllä tavalla suhtautumista. Esimerkiksi erilaiset valmennustyyliä voivat olla uusina haasteita kokemuksesta riippuen, ja voi olla tärkeä tunnistaa omaa osaamista, käsityksiä ja asenteita, jotka voivat vaikuttaa uuden oppimiseen.

Vaherva (2002, s. 98) kuvailee Mezirowin (1994) transformatiivisen oppimisen teorian edellyttävän oppimisen ohjaajan olevan sellainen, jonka tulisi saada oppijan reflektoidaan toimintaansa ja oppimistaan kriittisesti sekä "kyseenalaistamaan aikaisempia oletuksiaan ja toimintatapojaan". Valmentajan tulee kriittisesti pohtia jatkuvasti valintojaan ja toimintaansa pelaajan sekä oman kehityksensä kannalta. Valinnat täytyy osata perustella, ja valintojen perustelu helpottuu kokemuksellisen ja teoreettisen tiedon kasvaessa. Kokemus voidaan nähdä myös teorian ja käytännön yhteisesti muodostuneena ja siitä seuranneena tuloksena (Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000, s. 67).

Oppimisen reflektointiin liittyy myös konteksti, kulttuuri ja vuorovaikutus muiden kanssa, mikä näkyy Mezirowin (emt.) ajatusten lisäksi tämän pääluvun asiantuntijuuden määritelmässä. Jotta voi kehittyä asiantuntijaksi, on ongelmanratkaisu sekä yhdessä että yksilön kognitiivisessa oman toiminnan arvioinnissa tapahduttava erilaisissa konteksteissa sekä formaalisti ja informaalisti. Vahervan (2002, s. 97) mukaan formaali oppiminen antaa käsitteitä ja ajattelua herättäviä välineitä toimintaan, mutta rajoittuu tiettyyn luokkahuonetyyppiseen tilaan. Informaali oppiminen on toimintaa käytännössä tutkien ja tehden työtä kokemuksen kautta. Näissä teoria ja käytäntö täydentävät toisiaan, mutta Vaherva (2002, s. 97) muistuttaa kokemuksenkin olevan riittämätön ilman kokemuksen reflektointia. Lehtisen ja Palosen (1997, s. 111) mukaan ei myöskään riitä teorian soveltaminen käytäntöön, vaan teorian ja käytännön tietoa tulisi osata yhdistellä vastavuoroisesti.

Itsereflektio ei aina riitä, koska toisten osallistuminen reflektointiin saavuttaa tiedostamattomia asioita. Reflektio on myös tiedonhallintaan liittyvä keino, päämäärä ja toiminnan ymmärtämisen kautta uusien tapojen rakentamista. (Ojanen, 2001, s. 81–82.)

Ojasen (2001, s.19) mukaan oppiminen vaatii prosessin, kokemuksen työstämisen ja merkityksen löytämisen, jolloin pelkkä kokemus tai reflektio ei takaa uuden oppimisen mahdollisuuksia. Ongelman tai uuden tiedollisen tai taidollisen haasteen kohdatessaan kokemuksen tuomista rutiineista ei välttämättä ole apua. Asiantuntijuus ei siis voi perustua pelkkään kokemukseen (ks. Evans & Collins, 2010), koska kokemus ei välttämättä sisällä tavanomaisesta poikkeavia tilanteita ja niissä toimimista. Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan yksilö ei pysy asiantuntijana nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä, jos ongelmanratkaisussa käytetty tieto on aikaisempien rutiinien tietoa. Lähikehityksen vyöhykkeellä aikaisempi osaaminen ja aiemmat tietorakenteet ylitetään yksilön ja yhteisön tasolla. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002). Lähikehityksen vyöhykkeellä (Vygotsky) voidaan tukea yksilöä oppimisessa toimintansa ylärajoilla haasteiden edessä.

Tutkimukset työssä oppimisesta ovat myös painottaneet tietämistä ja oppimista kontekstiin sidottuna, jolloin esimerkiksi sosiaaliset ja institutionaaliset käytännöt, välineet sekä aikaisempi kokemus (Havnes & Smeby, 2014, s. 933) vaikuttavat myös tarvittavaan osaamiseen eri kontekstissa ja siihen, mitä asiantuntijuuden kehittyminen voi olla tilannekohtaisesti. Seuraavassa alaluvussa avataan asiantuntijuuden kehittymisen tutkimusta yhdistettynä osittain työn muutokseen.

2.3.2 Asiantuntijuuden kehittämisestä ja työn muutoksesta

Itsensä kehittämisen eri tapojen tunnistamiseen liittyy vahvasti yksilön kyky myös tunnistaa osaamisensa ja kehityskohteensa, joita lähtee kehittämään. Itseohjautuvuus on olennainen osa valmentajan asiantuntijuuden kehittämisessä myös aloittelevien valmentajien päästessä käytäntöihin ja rutiineihin kiinni. Määritelmä itseohjautuvuudelle on toiminta ilman ulkoista kontrollia, ja siihen tarvitaan itsemotivoitumista, päämäärää ja osaamista eli taitoja tavoitteen saavuttamiseksi, johon tarvitaan itsejohtamisen kykyä (Martela & Jarenko, 2017, s. 12). Kuten edellisessä luvussa todettiin, tietoinen itsensä haastaminen kehittää asiantuntijuutta. Itsensä ylittämiseen liittyy kuitenkin myös voimavarat, jotka ovat hajautuneet sosiaalisesti, ja joita tarvitaan mahdollistamaan itsensä ylittäminen (Hakkarainen, 2017, s. 48). Toimintaympäristöllä on merkitystä haasteellisten tehtävien, tuen, ohjauksen ja palautteen antamisena asiantuntijuuden kehittymiseksi

(Lehtinen & Palonen, 2011, s. 36). Yhteisön ja kollegojen tuki palautteen avulla tärkeä tekijä oppimiselle työssä (Havnes & Smeby, 2014, s. 936).

Asiantuntijuuden ja osaamisen kehittäminen ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimista. On myös tärkeää, että itse työprosesseissa etsitään tilannekohtaisesti tarkemmin parannettavaa osaamista. (Mulder, 2014, s. 133.) Tarkoituksellinen harjoittelu (*deliberate practice*) on itsensä kehittämistä tietyllä spesifillä osaamisen alueella ja tarkemmin suunnitellusti, ja opettaja, valmentaja tai kouluttaja usein voi myös antaa näitä tehtäviä. Tutkimusten mukaan asiantuntijuuden ylimmille tasoille kehittyäkseen ja mahdollisesti myös nopeammin kokemuksen määrästä riippumatta, tarkoituksellinen harjoittelu mahdollistaa asiantuntijaksi kehittymistä ja suorituksen parantamista. (Ericsson, 2006, s. 694; Ericsson, 1996.) Asiantuntijuuden kehittymiselle olennaista ovat tukihenkilöt kehittymisen aikana, jolloin kollegat, vanhemmat tai esimerkiksi opettajat auttavat tarkoitukselliseen harjoitteluun liittyvässä motivaatiossa (esim. Gruber, Lehtinen, Palonen, & Degner, 2008). Kuitenkin sitoutuminen ajatukseen jatkuvasta oppimisesta, kouluttautumisesta, tiedon aktiivisesta hankkimisesta, ovat valmentajan asiantuntijaksi kehittymisen tärkeäksi koettu ominaisuus (Wiman, Salmoni & Hall, 2010, s. 56). Asiantuntijuuden kehittyminen voidaan esittää jatkuvaksi koko uran aikaiseksi oppimiseksi, jolloin myös uusien taitojen ja tiedon oppiminen sekä jo hankitun tiedon päivittäminen esitetään tärkeässä osassa muuttuvan työn yhteydessä (Havnes & Smeby, 2014, s. 916–917).

Trudel ja Gilbert (2013) muistuttavat tarkoituksellisen harjoittelun tuen tärkeydestä säännöllisenä ja täsmällisenä, jolloin elementit myös jatkuvasta reflektoinnista ja kriittisen arvioinnin taidoista kehittyvät tarkoituksellisessa harjoittelussa (Trudel & Gilbert, 2013, s. 22). Tarkoituksellisen harjoittelun voi liittää myös osaamisen tunnistamiseen. Kun osaamisen eri osa-alueita tunnistetaan tai autetaan tunnistamaan paremmin, on helpompi lähteä kehittämään kehittämisen tarpeessa olevaa osaamista kohti asiantuntijaksi kehittymistä. Tämän voi liittää myös kontekstiin tai nimenomaan alasta riippuvaiseksi sekä siihen, että esimerkiksi valmentajalla voi olla yleisesti hyvät vuorovaikutustaidot, mutta uudessa tilanteessa saattaa huomata vuorovaikutustaitojen tietyn osa-alueen, jota seuraavaa kertaa varten miettii eri tavoin valmistellen kohtaamista. Tässä tulee myös kysymys siitä, miten ja miten tarkasti esimerkiksi vuorovaikutustaidot voidaan määritellä sekä se, miten muutokset työssä tai uudessa tilanteessa vaikuttavat pelkästään tunne- ja

vuorovaikutustaitoihin. Esimerkiksi valmennusmenetelmien monet vaihtoehdot (ks. luku 3.4.) voivat vaatia valmentajalta erilaisia vuorovaikutustaitoja tai roolia, kuten myös opettajan käyttäessä eri opetusmenetelmiä.

Miten työn muutokset ovat laajemmalla tasolla vaikuttaneet asiantuntijuuteen ja osaamiseen? Työn muuttuessa tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tarvitaan muutoksia, ja taitoja ja tietoa tulee päivittää esimerkiksi teknologisessa osaamisessa (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014, s. 199). Lehtisen, Hakkaraisen ja Palosen (2014) mukaan tarkoituksellisen harjoittelun tehokkuuden arviointi on vaikeaa, jos miettii muutoksen kautta, koska itse harjoittelu voi olla systemaattista ja joskus samaa toistoa, mutta siinä voidaan ylittää vanhat taidot, mahdollisesti myös poikkeavalla tavalla (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014, s. 214–215). Tämä viittaa mahdollisesti uuden tiedon, käytäntöjen, tilanteiden ja muutoksen aiheuttamaan uuden tiedon luomiseen, itsensä ylittämiseen ja haasteeseen osaamisessa, kun aiemmin käytetty yksilön tieto ja taito ei välttämättä riitä. Työn muutokset edellyttävät myös tiedon, taidon ja käytäntöjen luomista, mutta perinteiset oppimisen teoriat nojautuvat paljon jo olemassa olevaan tietoon, taitoon tai käytäntöihin (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014, s. 218).

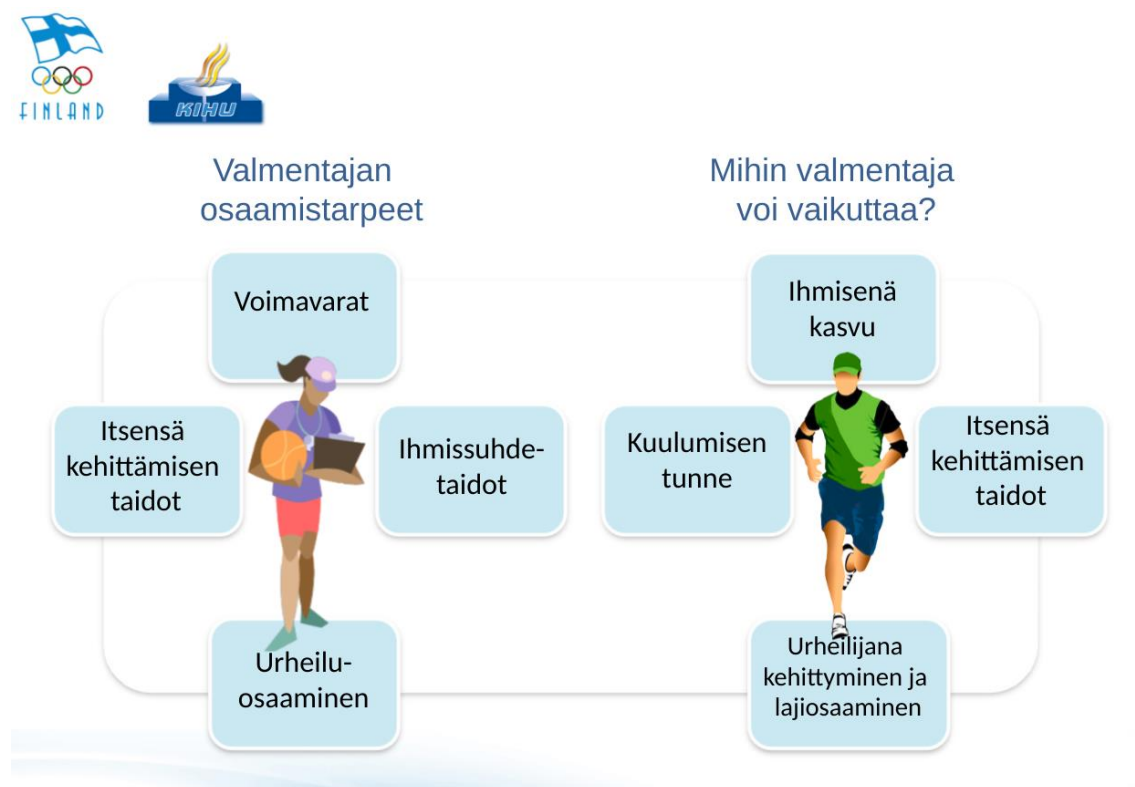
Lehtisen, Hakkaraisen ja Palosen (2014, s. 219–220) mukaan tarkoituksellinen harjoittelu saattaa helpottaa myös erottamaan aikaisemman tiedon suhteessa siihen, mitä muuttuvissa tilanteissa tarvitaan, mutta itse tarkoituksellisen harjoittelun teoriaa ja käytännön sovellutuksia tulee kehittää työn muutoksiin. Tarkoitukselliseen harjoitteluun liittyy myös sitoutuminen. Sitoutuminen oppimiseen työssä ja asiantuntijuuden kehittymisessä on olennainen osa oppimista mahdollistavia tekijöitä, mutta oppimiseen sitoutuneisuudella voidaan päätyä erilaisiin suuntiin; esimerkiksi vanhoja tapoja ja käytäntöjä voidaan vahvistaa tai aloittaa uudestaan, tai siirtyä kohti asiantuntijuuden muotoutumista ammatillisissa käytännöissä kollektiivisella tasolla ja kehittää yhteisöllisiä käytäntöjä (Havnes & Smeby, 2014, s. 937). Muutokset saattavat lähteä institutionaaliselta tasolta ja sen käytännöistä, mutta niillä on vaikutus myös yksilön toimintaan, ammatillisiin käytäntöihin ja oppimiseen ja mahdollisesti ammattiin itsessään (Havnes & Smeby, 2014, s. 937). Kun valmentajan työ tai tarvittava osaaminen muuttuu, voi muutosten taustalla olla yhteisön, yhteiskunnan tai ammatin vaatimusten kasvu. Vaikka itsensä kehittäminen tuntuisi itsestään selvältä asialta, on tärkeää tutkia, miten yksilöiden käsityksissä muutokset näyttäytyvät ja onko mahdollisesti koko ammatin koettu muuttuneen.

Jo vuonna 2004 julkaistun Turun ammattikorkeakoulun raportin mukaan, Tuominen (2004) esittää, että myös opettajan työn muutos ja koulutuksessa saadun tiedon nopea vanhentuminen johtaa tulevaisuuden asiantuntijan kykyyn pystyä kriittisesti refleктоimaan omaa toimintaansa ja tietoa. Asioita tulee pystyä tarkastelemaan monesta näkökulmasta, yhdessä toisten kanssa muutokseen sopeutumisessa. (Tuominen, 2004, s. 7.) Yksi muutoksista myös opettajan työssä liittyy rooliin oppimisen ohjaajana, kun oppilaita täytyy kasvattaa jatkuvan muutoksen maailmaan ja uuden tiedon etsiminen, yhteisöllinen ja vuorovaikutteinen rakentaminen ovat esimerkkejä taidoista, joita oppilaille opetetaan (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka, 2005, s. 15). Opettajien ja asiantuntijuuden kehittäminen muuttuvassa maailmassa sisältävät samoja taitoja, joita oppijoillekin tulee opettaa. Opettajan ei tarvitse hylätä kaikkea vanhaa osaamista tietenkään, vaan esimerkiksi tutkivaa oppimista kannattaa kokeilla palakerrallaan yhdistäen uusia ja vanhoja menetelmiä (Hakkarainen ym., 2005, s. 15). Seuraavassa pääluvussa siirrytään tarkastelemaan valmentajan osaamista ja asiantuntijuutta, joissa on samankaltaisuuksia opettajan osaamisen ja joidenkin työn muutosten kanssa. Esimerkiksi pelaajan näkeminen aktiivisena oppijana ja opetus- ja valmennusmenetelmien kirjo ovat osana valmentajan työn muutoksia.

3 Valmentajan osaaminen, asiantuntijuus ja jalkapallovalmennus

3.1 Suomalaisen valmennusosaamisen malli

Suomen Olympiakomitean valmennusosaamisen kehittämisen asiantuntija Kirsi Hämäläinen on luonut alkuperäisen Côtén ja Gilbertin (2009) mallia muokaten suomalaisen valmennusosaamisen mallin (kuva 2).




Kuva 2. Suomalaisen valmennusosaamisen malli. (Hämäläinen, 2016, s. 7; Suomen Olympiakomitea; mukailtu Côté ja Gilbert, 2009)

Valmentajan voimavarat ovat kaiken kehittymisen edellytyksenä (Hämäläinen, 2016, s. 8), mikä tässä mallissa (kuva 3) näkyy selkeänä ja tärkeänä rakenteena. Itsensä kehittämisen taidot ovat erillisenä kokonaisuutenaan, mikä kertoo aikuisten tai valmentajan oman oppimisen ja siihen kuuluvien osa-alueiden korostumisesta yhä enemmän. Itsensä kehittämisen taidot voivat olla eri näkökulmasta katsottuna myös osana kaiken osaamisen kehittämisen pohjaa, eivätkä välttämättä "samalla viivalla" kuin urheiluosaaminen ja ihmissuhdetaidot.



Valmentajan osaaminen

Fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset voimavarat: Itsetuntemus, luovuus, motivaatio, arvot ja asenteet, jaksaminen, terveys		
Urheiluosaaminen	Ihmissuhdetaidot	Itsensä kehittämisen taidot
<ul style="list-style-type: none"> •Yleinen urheilu-osaaminen •Lajiosaaminen •Opettamis- ja ohjaamisosaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> •Tunne- ja vuorovaikutustaidot •Organisointiosaaminen •Ilmaisu- ja keskustelutaidot •Ongelmanratkaisutaidot •Ihmistuntemus 	<ul style="list-style-type: none"> •Itsearviointitaidot •Oppimaan oppimisen taidot •Verkostoitumistaidot •Tiedon hankinta- ja arviointitaidot •Ajattelun taidot

Kuva 3. Valmentajan osaaminen. (Hämäläinen, 2016, s. 8, Suomen Olympiakomitea)

Valmentajan osaaminen -kuvaa (kuva 3) tai taulukkoa tulisi siis kehittää mielestäni siten, että itsensä kehittämisen taidot olisivat “nuolena” näyttämässä valmentajan kehittymisen ja itsensä kehittämisen prosessia kaiken muun osaamisen ohessa, niin kuin Hämäläinen (2016, s. 8) kuvaakin valmennuskoulutuksen hyvänä “punaisena lankana” olevan itsensä kehittämisen taidot. Opettamisen ja oppimiseen, didaktiikkaan liittyy vahvasti tavoitteellisuus ja vuorovaikutus (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016), joten vuorovaikutus sisältyy myös opettamis- ja ohjaamisosaamisen alle eikä vain erikseen “Ihmissuhdetaidot”-kohtaan. Hämäläisen (2016, s. 8) mukaan valmentajan itsensä kehittämisen taidot ovat kaiken kehittymisen avaintekijänä.

Kuten aiemmin todettiin, suomalaisen valmennusosaamisen malli on muokattu Côtén ja Gilbertin (2009) valmennuksen tehokkuuden ja asiantuntijuuden määritelmiin keskittyvän tutkimuksen pohjalta. Kirjallisuudesta lähtienä oli sekä valmentamisen, opettamisen, positiivisen psykologian sekä että urheilijoiden kehittymiseen liittyvät aiheet (Côté & Gilbert, 2009, s. 308). Valmentajien tieto, urheilijoiden tulokset ja valmennuskonteksti määrittelevät kaikki valmennuksen tehokkuutta (*coaching effectiveness*) (Côté & Gilbert, 2009, s. 315). Kirjallisuuden pohjalta he määrittelevät valmennuksen tehokkuuden

seuraavasti: “*The consistent application of integrated professional, interpersonal, and intrapersonal knowledge to improve athletes’ competence, confidence, connection, and character in specific coaching contexts.*” (Côté & Gilbert, 2009, s. 316). Valmentajan tieto ja tietämys ovat urheilulajitietämystä (*professional knowledge*), ihmissuhde- ja vuorovaikutusosaamista (*interpersonal knowledge*) ja jatkuvaan oppimiseen ja itsereflektiivisyyteen liittyvä tietämys ja osaaminen (*intrapersonal knowledge*) (Côté & Gilbert, 2009, s. 311). Valmentajan toimintaympäristö vaikuttaa asiantuntijuuteen ja valmennusosaamiseen, joten seuraavassa kuvassa 4 on havainnollistettu ja käsitteellistetty Suomen Olympiakomitean Kirsi Hämäläisen (2016) samaisesta Côté & Gilbertin tutkimuksesta muokattu versio valmentajan toimintaympäristöstä.



Kuva 4. Valmentajan toimintaympäristö. (Hämäläinen, 2016, s. 8, Suomen Olympiakomitea)

Kuvatuista toimintaympäristön laatikoiden sisällöistä, riippuen valmentajasta, voi työskennellä usean eri tason, ikäluokan, harjoitteluryhmän tason kanssa ollessaan usean joukkueen valmentaja. Usein valmentaja on valmentajapolullaan valmentanut useassa eri toimintaympäristössä. Valmentajan toimintaympäristö vaikuttaa siihen, mitä osaamista tarvitaan ja mitä valmentaminen on (Hämäläinen, 2014, s. 63).

Valmentajan osaamisen mallissa (kuva 3, Hämäläinen, 2016) ei ole eroteltuna erikseen johtamisen käsitettä. Valmennus voi tapahtua pienemmän tai suuremman tiimin kanssa. Yleisestikin työtä tehdään yhä enemmän useamman henkilön kanssa työtehtävien ja ongelmien ratkaisun vaatiessa enemmän yhteistyötä (Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000, s. 76). Johtajuutta tarvitaan siis sekä pelaajien kanssa että mahdollisen valmennustiimin kanssa. Johtajuuden määritelmät ovat myöskin muuttuneet yhteiskunnan, työn muutosten ja asiantuntijuuden määritysten mukana. Käsitteistä esimerkkinä on osaamisen johtaminen, jolla voidaan tarkoittaa sekä asioiden ja ihmisten johtamista (Raasumaa, 2010, s. 30), ja tämä käsite liittyy koko organisaation tasoon. Johtamistaidot ja johtaminen ovat monitulkintaisia termejä ja liittyvät kontekstiin, jossa niistä puhutaan, mutta asioiden ja ihmisten johtaminen kuuluu joka tapauksessa valmentajien työhön.

Opettamis- ja ohjaamisosaamiseen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin (Hämäläinen, 2016) voidaan tulkita myös kuuluvan pedagogisen osaamisen tai pedagogisten taitojen käsite. Leach ja Moon (1999, s.274) määrittelevät pedagogiikan dynaamiseksi prosessiksi, opettajan, oppijan, oppimistehtävän ja oppimisympäristön suhteeksi, joka on dynaaminen prosessi ja joka kattaa persoonalliset näkemykset esimerkiksi hyvästä opetuksesta. Pedagogiikka on käsitteenä liittynyt alun perin lasten kasvatukseen, lasten opettamiseen, mutta pedagogiikan käsite on laajentunut myös aikuiskoulutuksen puolelle, kuten esimerkiksi Helsingin yliopiston “*Opettajan pedagogiset opinnot aikuisopetukseen suuntautuvina*” (Helsingin yliopisto, 2020), joiden tarkoitus on kehittää tulevan opettajan opetuksen suunnittelua, toteutusta, arviointia ja kehittämistä. Pedagoginen osaaminen voidaan määritellä eri tavoin. Esimerkiksi perusopetukseen liittyvässä Raasumaan (2010) tutkimuksessa rehtorien käsityksissä pedagoginen osaaminen on empiirisen tiedon pohjalta sekä opettamisen että kasvattamisen osaamista, ja opettamiseen tässä kuuluu myös *aineenhallinta ja opetusmenetelmien osaaminen* (ks. Raasumaa, 2010, s. 81). Oulun ammattikorkeakoulu listaa eMateriaaleissaan osaamisen kehittämisen alle pedagogisen osaamisen sekä opetussuunnitelmatyön, opetusmenetelmät, oppimisen ja osaamisen arvioinnin sekä ammatillisen ohjaamisen ja kohtaamisen (Oulun ammattikorkeakoulu, 2020).

Urheiluvalmentajien pedagogisia taitoja on määritellyt esimerkiksi Van Mullem, Shimon & Van Mullem (2017), jotka jakavat valmentajan pedagogisten taitojen perustan kuuteen osaan, jotka sisältävät oppimismahdollisuuksien etsimisen, sopivan opetusmetodin

valinnan, oppijaan sopeuttamiseen, opetusvinkkien antamiseen (*implement teaching cues*), osallistumisen mahdollistamisen maksimoimisen sekä tehokkaan palautteen (Van Mullem, Shimon & Van Mullem, 2017, s. 26). Myös edellisen jäsentelyn asiat saattavat sisältyä valmennusosaamisen malliin ainakin osittain. Valmentajien pedagogisten taitojen kehittäminen osana asiantuntijuuden kehittymistä liittyy urheilijan kohtaamiseen oppijana, ja urheilun opettaminen on sekä urheilutiedon perustaa että pedagogisia keinoja parantaa kommunikaatiota ja keinoja saada opetettava sisältö urheilijalle (Van Mullem, Shimon & Van Mullem, 2017, s. 31). Edellistä muotoilisin itse vielä niin, että pelaajat muokkaavat opetettavan sisällön, taidon tai tiedon merkitystä ja luovat siitä oman rakenteensa, jotka saattavat erotakin joskus suurestikin lapsen ja aikuisen välillä. Mahdollisesti liikunnanohjaajan koulutuksissa tai valmennuskoulutuksissa pedagogiset taidot tai osaaminen on määritelty eri tavoin. Käsite voi myös muuttua määritelmältään riippuen kontekstista, jossa siitä puhutaan.

3.2 Urheiluvalmentajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen

Koska spesifimmin nimenomaan jalkapallovalmentajiin tai suomalaiseen jalkapallovalmentajiin liittyviä tutkimuksia on vähän, tässä alaluvussa avattu muutama yleisesti urheiluvalmentajiin liittyvää tutkimusta ja kirjallisuutta. Esimerkiksi vuoden 2019 tutkimuksessaan “An Exploration of Coaching Research in *Journal of Applied Sport Psychology* from 1989 to 2017” Sheehy, Dieffenbach ja Reed (2019) esittävät tuloksenaan, että suurin osa tutkimuksista keskittyy kyseisessä jurnaalissa 1989 ja 2017 vuosien välillä siihen, miten valmentaja edesauttaa urheilijoiden kehittymistä, mutta tutkimuksia on vähän keskittyen valmentajaan ja miten valmentaja parantaa omaa suoritustaan.

Nash ja Sproule (2009, s. 121) tutkivat yhdeksän haastateltavan UK:n valmentajien uraa ja prosessia eksperttivalmentajaksi kehitymisessä. 32:sta haastatteluun osallistuneista kolme oli jalkapallovalmentajaa, kolme jääkiekkovalmentajaa sekä kolme uintivalmentajaa, joiden kokemus vaihteli 12 vuoden 22 vuoden välillä (Nash & Sproule, 2009, s. 123–124). Valmentajien käsityksissä nähtiin informaalinen oppimisen, kokemuksen kautta opitun, olevan tärkeässä asemassa, ja verkostojen, yhteistyön ja mentoroinnin valmentajayhteisön kanssa olevan avaintekijöitä asiantuntijaksi kehitymisessä.

Formaalin, virallisen pätevyyden tuomat valmentajakoulutukset eivät joidenkin tutkimuksen mukaan ole olleet monien valmentajien asiantuntijuuden kehittämisen päämääränä tai he eivät koe niiden merkittävyyttä niin suurena (esim. Armour, 2004, s. 110–114). Arjessa oppiminen eri tavoin ja itsenäinen tiedon hankkiminen ovat formaalin, koulutuksellisen oppimisen rinnalla. Hämäläisen (2016, s. 14) mukaan myös suomalaiseen valmennukseen liittyen ollaan osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä siirrytty koulutuksissa ja niiden suunnittelussa enemmän työelämälähtöisyyteen ja osaamisperustaisuuteen, poiketen esimerkiksi aikaisemmasta materiaali- ja sisältökeskeisyydestä.

Tilannekohtaisessa oppimisessa valmentajan täytyy tiedostaa ja ymmärtää esimerkiksi oppimisteorioita, motivationaalisia tekijöitä, oman toiminnan reflektoinnin sekä lajin tiedollista ja teknisiä rakenteita (Nash & Sproule, 2009, s. 122). ”Oppipoikana” harjoittelu on vieläkin vahvasti valmentajan kehittymisen alkutaipaleella olennaista, mutta huomionarvoista on myös mentorin taito keskittyä relevanttiin tietoon opetuksessa (Nash & Sproule, 2009, s. 123). Osa haastatelluista kertoivat mentorin olleen tärkeä osa omaa kehittymistä, yksi kertoi esimerkiksi jalkapallon pelaajana olemisen taustan olevan tärkeä tekijä, sekä ongelmanratkaisun halun olevan syitä sille, miksi on valmentaja. Tutkimuksessa 64% prosenttia haastatelluista ei pitänyt valmentajan täydennyskoulutusta niin tärkeänä, ja esimerkiksi yksi kertoi kiireen olevan esteenä tälle. (Nash & Sproule, 2009, s. 126–128). ”Kukaan valmentajista ei pystynyt tunnistamaan tiedon tyyppiä, jota he rutiininomaisesti käyttivät tai kuinka tämä tieto teki heistä tehokkaampia valmentajina” (Nash & Sproule, 2009, s. 129). Nash ja Sproule (2009, s. 134) toteavatkin, että koulutuksen tuottajien ja valmentajien tarpeiden tulisi kohdata paremmin. Kaikkea koulutusta kehitetään koko ajan, kuten Suomen Palloliiton koulutusudistuskin kertoo.

Nash ja Sproulen (2009) tutkimuksessa haastateltavat valmentajat eivät pystyneet kertomaan perusteita valmennusmetodeilleen tai valinnoilleen, kuten yksi haastateltavista toteaa ” *I’m not sure how I make decisions about my coaching – sometimes I just decide to try things and sometimes they work. It’s not planned, it’s just a reaction to something happening on the pitch*” (Nash & Sproule, 2009, s. 129). Nash ja Sproule muistuttavat hiljaisesta tiedosta, joka kehittyy kokemuksen aikana, automatisoituu ikään kuin reaktioiksi eikä sitä pystytä ääneen selittämään. Persoonallisuuden piirteistä itseluottamuksen, halun tehdä työtä, ja esimerkiksi avoimuus tilanteille ja yksilöille olivat

auttaneet haastateltuja työssään asiantuntijana. Myös suunnitteluun käytetyn ajan itse valmentamisen ulkopuolelle eli sitoutuneisuus ja oman työn reflektointi kuvattiin tutkimuksessa hyvän valmentajan ominaisuudeksi. Wiman, Salmoni ja Hall'n (2010, s. 56) tutkimuksen mukaan haastateltavien valmentajien käsityksissä asiantuntijuuden kehittäminen on itsenäinen, pitkälti omalla vastuulla oleva prosessi.

Valmentaja, joka työskentelee "avoimin mielin" (*open-minded*), saa reflektoinnin ja ulkoisen palautteen avulla mahdollisuuksia kehitykseen (Wiman, Salmoni & Hall, 2010, s. 54–56). Reflektointi mahdollistaa kokemusten läpikäymisen ja kehittämiskohteiden sekä muutostarpeiden löytämisen (Knowles, Gilbourne, Borrie, & Neville, 2001). Valmentajien asiantuntijuuden kehittymisen avain on itsereflektio, joten avoimuus oppimiselle ja oppimistavoille auttaa omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista (Strand & Christofferson, 2017, s. 18). Oman spesifimmän kehityskohteen tunnistaminen, esimerkiksi johtamisen taidot, auttavat valmentajia kehittymään (Wiman, Salmoni & Hall, 2010, s. 56).

Nash, Sproule ja Horton (2011) tutkivat kymmenen asiantuntijavalmentajan tutkimusjoukolla heidän näkemyksiään heidän valmentamisestaan ja harjoituksistaan. Haastateltavat olivat eri urheilulajien eksperttivalmentajia, joista kaksi oli jalkapallovalmentajaa. Tuloksen johtopäätöksissä esitettiin, että valmentajien piti järjestellä ja sovittaa monia muuttujia suunnitellessaan ja toteuttaessaan harjoituksia. Onnistuminen harjoitustapahtuman luomisessa ja johtamisessa riippui tietomäärästä sekä sen laajuudesta, johon liittyi kyky soveltaa ja käyttää tätä tietoa ja sen osia tilanne- ja harjoitekohtaisesti. (Nash ym., 2011, s. 236.) Valmentajan asiantuntijuus on kykyä suunnitella, toteuttaa ja arvioida kompleksisessa ja hektisessä ympäristössä, johon edellisen tutkimuksen mukaankin kuuluu myös tiedollisen osaamisen määrä.

Vickers ja Hale (2010) tutkivat kuuden jalkapallovalmentajan valmentajan näkemyksiä itsensä kehittämisestä. Kokemusmäärältään haastateltavista kaksi luokiteltiin noviisiksi, kaksi keskitason ja kaksi eksperttivalmentajaksi. Noviiseiksi kokemusmäärältään luokitellut ja yksi keskitasoon luokitelluista valmentajista toimivat (apu)valmentajina, eivät päävalmentajina. Tulokset tukivat tutkimuksen teoriapohjana olevaa Chalofskyn (1990) teoriaa siitä, että ammatilliseen itsensä kehittymiseen liittyvät käsitykset olisivat riippuvaisia näkemyksiin kontrollista (N=6) (Vickers & Hale, 2010, s. 117). Noviisien oli

vaikeampi nimetä kehityskohteensa ja vetosivat useissa tutkituissa osa-alueissa siihen, että he ovat apuvalmentajia, jolloin urheilijoiden menestys riippui päävalmentajasta, joka tekee päätökset tai he lähtivät kertomaan, miten pelaajia tai taktiikkaa voisi kehittää. Ainakin näillä muutamalla tutkimuksen haastatelluilla noviiseilla ei ollut syvällisempää ajatusta itsensä kehittämisestä, ja oman osaamisen tunnistaminen oli vaikeampaa. Päävalmentajilla oli enemmän kontrollia, jolloin itsensä kehittäminen nähtiin yhä paremmin jatkuvaksi prosessiksi ja kehityskohteet valmentajilla spesifimmin tunnistettu ja kohdennettu.

Aloittelevat valmentajat keskittyvät enemmän ympäristöön, sääntöihin ja rutiineihin, jolloin voi puuttua vastuu omasta toiminnasta ja sen vaikutuksesta oppijoihin (Bell, 1997, s. 34), mikä viittaa myös Vickers ja Halen (2010) tutkimukseen kontrollin ollessa enemmän päävalmentajalla.

Wiman ym. (2010, s. 53) mukaan eksperttivalmentaja riippuu määritelmästä, joten myös eri ikäisten tai eri tason valmentajat voivat olla eksperttivalmentajia. Tämän voi liittää erikoistumiseen eri ikäisten tai esimerkiksi lasten ja nuorten valmennuksen asiantuntijana toimiessa tai esimerkiksi fyysiseen valmennukseen erikoistuessa. Maa ja kulttuuri, valmennuskulttuuri voivat myös vaikuttaa eksperttivalmentajan määritelmään (Nash, Martindale, Collins & Martindale, 2012, s. 9). Seuraavassa alaluvussa avataan urheilu- ja jalkapallovalmennusta sen kokonaisvaltaisuus huomioiden sekä tämän pääluvun viimeisessä alaluvussa avataan tarkemmin valmennusmenetelmiä ja -tyylejä, jotka ovat tutkimuksen mahdollisten valmentajien osaamistarpeiden muutosten vuoksi myös tarpeellista esitellä yleisesti.

3.3 Valmennusta kokonaisvaltaisesti

“Training sessions are the embodiment of the coach’s art and products of their holistic skill-set.” (Nash, Sproule & Horton, 2011, s. 229).

Valmentajan tehtävä on herättää lasten ja nuorten rakkaus ja motivaatio lajia kohtaan, joskus ihan liikuntaakin kohtaan. Oppimista edistää kannustus kokeiluun ja itsensä haastamiseen (esim. Jaakkola & Sääkslahti, 2017). Sopivan haasteen luominen erilaisille

ryhmille ja yksilöille on yksi osa valmentajan osaamista. Valmentajan tehtävä on auttaa pelaajaa maksimaaliseen potentiaaliinsa, löytää parannettavat kehityskohteet ja tukea vahvuuksia. Urheilijaa autetaan kasvamaan ihmisenä sekä urheilijana; urheilun sääntöineen ja elämäntapoineen, arvoineen, ihmissuhdetaitoineen, itsearviointitaitoineen ja yhteisöön kuulumisen tunteeseen vaikuttaen (Hämäläinen, 2014, s. 62–63). Ilmapiiri, sosiaalisten taitojen opettelu, yhteistyö, turvallisuus ja valmentajan ja pelaajien välinen suhde ovat tärkeässä asemassa.

Urheilijalähtöisyys valmennuksessa on noussut keskeiseksi. Pelaajat saattavat sitoutua paremmin toimintaan, saavat vastuuta ja kokevat autonomian tunnetta heitä osallistaessa harjoitteluun (ks. esim. Romar, Sarén & Hastie, 2016, s. 388). Edellinen voi olla osana urheilijalähtöistä lähestymistapaa, joka toisena versiona voidaan kuvata käsitteenä pelaajakeskeisyys. Valmennukseen liittyy myös Ryanin ja Decin (2017, s. 3) itsemääräämisteoria tai itseohjautuvuusteoria (*self-determination theory*), johon kuuluvat pätevyyden tunne, autonomia ja yhteenkuuluvuuden tunne sisäisen motivaation edellytyksenä. Autonomian tunnetta saadaan pelaajille esimerkiksi osallistamalla heitä harjoitteluun liittyviin ratkaisuihin ja päätöksiin (Konttinen, 2014, s. 19). Esimerkiksi Huhtiniemi, Sääkslahti, Watt ja Jaakkola (2019) tutkivat suomalaisen oppilaiden (5.luokka N=260 ja 8.luokka N=238) peruspsykologisia tarpeita ja esimerkiksi motivaatiota liikunnassa. Nautinnollisuuden tunne korreloi autonomian, pätevyyden tunteen ja yhteenkuuluvuuden tunteen kanssa positiivisesti (Huhtiniemi ym., 2019, s. 241–242).

Taidon ja sen opettamisen määritelmiä on monia, ja jalkapalloa pelinä voidaan jäsenellä eri tavoin, mutta Suomen Palloliitto (2020b) kokoaa taidon opettamisen kognitiivisen, assosiatiivisen ja automaation vaiheeseen, ja oppiminen tapahtuu opetettavan taidon, oppimisympäristön ja oppijan vuorovaikutuksessa. Pelaajia kehitetään kokonaisvaltaisesti fyysiset, motoriset, tekniset, teknistaktiset, taktiset, henkiset ja sosiaaliset osa-alueet huomioiden. Riippuen joukkueen tasosta ja iästä, voi esimerkiksi fyysisen osa-alueen valmentaja olla joukkueessa erikseen. Valmennuksessa pelaaja on keskiössä, mutta kollektiivia on alettu korostaa yhä enemmän. Pedagogisiin taitoihin, vuorovaikutukseen ja palautteenantoon ja niiden sisältöihin ja mahdollisuuksiin keskitytään enemmän. Onnistuneiden suoritusten korostus korjaavan palautteenannon rinnalle on tärkeä

elementti valmennuksessa. Valmentajat suunnittelevat oppimisympäristöjä ja harjoitteita aina yksittäisestä harjoitteesta pitkittaiseen kausisuunnitelmaan.

Opettajan työssä on tapahtunut 2000-luvulla myös muutoksia, jotka voidaan tulkita liittyvän myös valmentajien työn muutoksiin. Yleisesti kouluissa ja koulutuksissa opetusta on muutettu tulevassa työelämässä pärjäämisen ennakoimiseksi opettajakeskeisestä lähestymistavasta opiskelijakeskeiseen lähestymistapaan (esim. Tuominen, 2004, s.7). Tämä liittyy myös taitoihin arvioida kriittisesti jatkuvasti muuttuvaa tietoa ja oppia toimimaan yhteistyössä tulevaa työelämääkin varten. Urheilijälähtöisyys on samasta oppimiseen liittyvästä käsityksestä ja tiedon olemuksesta muokkautunut aktiivisen oppijan painotus. Clewer ym. (2020) mukaan valmennuskulttuuri on viime vuosien aikana muuttunut urheilijälähtöisempään lähestymistapaan.

Elorannan ja Virran (2002) mukaan opettajan rooli on muuttunut tietoa jakavasta opettajasta kohti oppimisen ohjaajaa, joka tukee koko oppimisprosessia ja luo aktiivisempia oppimisympäristöjä. Eloranta ja Virta määrittelevät kokoavasti opettajuuden olevan “oppilaiden tukemista itseohjautuviksi oppijoiksi kehittymällä samalla itse opettajana” (Eloranta & Virta, 2002, s. 138). Tämä näkyy myös valmentajan työssä; valmentajan tutkii myös omaa työtänsä ja pyrkii pelaajien itseohjautuvuuteen esimerkiksi päätöksenteossa ja harjoittelun vastuunottamisessa. Se, missä määrin valmentaja on ohjaava, jakaa mielipiteitä taustanaan mahdollisesti kunkin käsitykset hyvästä valmentajasta tai valmennuksesta. Valmennuskulttuuri on muutoksessa, ja siihen vaikuttavat yhteiskunnalliset muutokset niin teknologiassa, tiedon ja tutkimuksen kasvussa ja kehityksessä sekä esimerkiksi opettamisen, oppimisen ja johtamiseen liittyvien vallalla oleviin käsityksiin ja teorioihin. Karkeasti yksinkertaistaen valmentajalähtöisen autoritäärisen valmennuksen rinnalle on noussut pelaajakeskeinen tapa kaksisuuntaisempana vuorovaikutuksena ja pelaajan aktiivista ajattelua, toimijuutta ja osallisuutta tukevaa valmennusta. Eteläpelto ja Tynjälä (2002, s. 13) muistuttavat, että myös itseohjautuvuutta painottavalle oppimiselle täytyy muistaa asettaa selkeät tavoitteet ja arviointikriteerit, jotta oppimisen tuloksellisuutta voi tarkastella.

Valmentajalähtöisen valmentamisen ja pelaajalähtöisen valmentamisen yhteydessä en käyttänyt ilmaisua “on siirrytty”, koska ne ovat vaihtoehtoisia tapoja eivätkä toisiaan

poissulkevia. Lisäksi, kaikki eivät opi kovin helposti ja nopeasti useamman vuoden valmentamisen jälkeen erilaisia tapoja, ja vaikka valmentajat hyväksyisivät muutoksen tai erilaisen tavan, täytyy suunnittelussa ja käytännön työssä ohjata oppimista erilaisella kontrollilla kuin ennen. Seuraavassa luvussa avataan enemmän näkökulmia valmennustyyleistä ja -menetelmistä.

3.4 Valmennusmenetelmistä ja -tyyleistä

Suomalaisessa valmennukseen liittyvässä keskustelussa puhutaan valmennusmenetelmistä, valmennustyyleistä, valmennusmetodeista, opetustyyleistä ja esimerkiksi opetusmenetelmistä ja valmennuksen pedagogiikasta. Varsinaista määriteltyä eroa ei ole tutkimuksissa tai muissa teksteissä tätä tutkimusta tehdessä ainakaan tutkijan saatavilla. Suurta eroa näiden välillä ei mahdollisesti ole. Tässä tutkimuksessa määritelmään lähdetään siitä, että valmentaminen on opettamista. Vuorovaikutus ja tavoitteellisuus sekä suunnitelmallisuus ovat jalkapallovalmennuksessa yhtä olennaisia kuin opettajan työssä. Tavoitteet, opetustapahtuma ja arviointi -ketju ja sen mahdollinen epälineaarisuus toteutuu myös valmennuksessa. Valmennustyyli ja opetustyyli ovat sama asia, opetusmenetelmä ja valmennusmenetelmä voivat sama asia, ja näitä voi vaihdella harjoituksen sisällä olevien harjoitteiden ja niihin liittyvien tavoitteiden välillä. Ainakin suomen kielessä *valmennusmetodi*, saattaa herättää erilaisen käsityksen jalkapallovalmennuksen sanastossa, jossa puhutaan metodista mahdollisesti spesifimmästä tavasta valmentaa, käytetään painotetusti tiettyä pedagogiikkaa tai jäsennellään tietyllä tavalla jalkapallopelin elementtejä. Valmennusmetodi voidaan esimerkiksi nähdä laajempänä kokonaisuutena ja se voi koskea koko jalkapalloseuran linjaa valmennuksesta tai toimintakulttuurista. Tiedon määrän kasvu, kansainvälistyminen ja yhteistyö sekä ulkomailta Suomeen on saapuneen osaamisen ja asiantuntijuuden vuoksi on saapunut myös erilaisia metodeja.

Liikuntapedagogiikassa vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö mahdollistaa monenlaisen oppijan erilaisiin tarpeisiin vastaamisen (Jaakkola & Sääkslahti, 2017, s. 304), ja esimerkiksi samaan tulokseen voi Tinning ja Rossin (2013, s. 204–205, *physical education*) mukaan päästä eri reittejä. Suomen Palloliitto (2020b) listaa ja avaa ”Jalkapallovalmentajan opetustyyliä”: komentotyyli, tehtäväopetus, pariohjaus, itsearviointi, eriytyvä opetus, ohjattu oivaltaminen, ongelmanratkaisu, erilaisten ratkaisujen tuottaminen, yksilöllinen ohjelma ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Osa näistä opetustyyleistä on enemmän valmentajakeskeisiä tai pelaajakeskeisiä, kuten termit opettajakeskeinen tai opiskelijakeskeinen opetustyyli. Oppimiskäsitykset ovat muuttuneet, tieto oppimisesta ja opettamisesta on myös tuonut jalkapallovalmennukseen vaihtelevuutta oppimisen viitekehyksiin ja opetukseen. Suomen Palloliiton (emt.) valmennustyylien vaihtoehtojen kirjo on samankaltainen Mosston ja Ashworth (2008)

jaotteluun, josta suomenkielisen jaottelun ja tulkinnan on tehnyt ainakin Jaakkola ja Sääkslahti (2017).

Olennaista on myös opetettavan sisällön pilkkominen pienemmäksi opetustapahtumassa, joita kutsutaan esimerkiksi laatutekijöiksi. Opetusmenetelmä tai -tyyli valitaan tavoitteiden mukaan, mutta tässä katsaus muutaman urheiluvalmennuksessa esiintyneeseen oppimiseen ja pedagogiikkaan liittyvää tutkimusta. Seuraavat tutkimukset ovat tutkimusjoukoiltaan urheilijoita, ei pelkästään jalkapalloilijoita.

Jaakkolan (2019) mukaan nonlinearinen pedagogiikka on viitekehyksenä tiedostamattomaan oppimiseen, ja sen juuret ovat liikunta-, kasvatustieteellisestä ja psykologisesta tutkimuksesta monien vuosien takaa. Chow, Davids, Hristovski, Araújo ja Passos (2011, s. 189) esittävät, että oppimisympäristön suunnittelu siten, että oppija altistetaan monenlaiselle toiminnalle ja ärsykkeelle sekä luovan ongelmanratkaisun mahdollisuudelle, muovaa ja tukee neurobiologista kehitystä sekä esimerkiksi urheilijan metataitojen oppimista. Tällaista oppimisympäristön ja oppijan välistä vuorovaikutusta sekä oppijan omaa ajattelua tukevaa valmennuksen tai opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia kutsutaan nonlineariseksi pedagogiikaksi. Nonlinearinen pedagogiikka merkitsee valmentajan roolin muuttumista perinteisestä, pelaajan toimintaa ohjailevasta valmennuksesta, kohti valmennusta, jossa valmennuksessa tapahtuva vuorovaikutus ei rajoita informaatiollaan ja valmiilla ratkaisuilla urheilijan omaa havainnointia ja päätöksentekoa (Chow ym., 2011, s. 189).

Keskustelu on noussut epälineaarisen pedagogiikan haasteista ja liikunnanohjaajien, opettajien ja valmentajien mahdollisuuksista tukea urheilijan kehitystä, minkä vuoksi Chow (2013) kokosi tutkimuksessaan nonlinearisen pedagogiikkaa tukevia tutkimustuloksia sekä sen haasteita ja seurauksia, joista tässä on avattu muutama. Chow'n (emt) mukaan motorisen oppimisen tutkimusten tulokset liittyen yksilön oppimiseen keskittymiseen ja tunnistamiseen sekä oppimistuloksiin pääsemiseen eri variaation tukevat nonlinearisen pedagogiikan tutkimuksia. Lisäksi *tutkiva oppiminen* (valinnanmahdollisuus, omat ratkaisut) näyttäytyy tukevan pelaajan taitojen soveltamista oikeisiin pelitilanteisiin ja ongelmakeskeinen oppiminen auttaa oppijan luovan ongelmanratkaisutaitojen kehityksessä. (Chow, 2013, s. 474–475.)

Oppija aktiivisena toimijana, opettajan ja valmentajan rooli luoda oppimisympäristö ja oppimisprosessin näkeminen olennaisena asiana pelkän tuloksen sijaan juontavat juurensa yleisistä valloillaan olevista konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (Chow, 2013, s. 476; Jaakkola, 2019). Chow (2013, s. 476) muistuttaa oppijan edunmukaisesta opetuksesta, jossa menetelmien ja teorioiden yhdistäminen, sekä epälineaarisen pedagogiikan että motorisen oppimisen tuesta opetus- ja oppimisprosessissa. Esimerkiksi Tynjälän (1999, s. 37–38) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys ei ole yksi teoria, vaan monista lähteistä muodostunut monia suuntauksia muodostanut käsitys oppimisesta. Tiedon olemukseen liittyen konstruktivismissa tieto ei ole objektiivista, vaan se on yksilön ja yhteisön rakentamaa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija ei vastaanota tietoa passiivisesti, vaan hän aktiivisesti tulkitsee havaintojaan aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiinsa pohjautuen. Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä on syntynyt erilaisia suuntauksia, ja suuntauksien oppimisen tutkimus eroaa mielenkiinnonkohteiltaan esimerkiksi tutkittaessa sosiaalisesti vai yksilöllisesti tiedon rakentamista (esim. Tynjälä, 1999, s. 37–38). Konstruktivismi ja konstruktivistinen oppimiskäsitys ei ole sinänsä uusi asia tai suuntaus, kuten lähteen vuosiluvusta voi myös huomata.

Yksi epälineaarisen pedagogiikan haasteista liittyy valmentajalta ja opettajalta vaadittavaan asiantuntijuuteen. Pelillisten tilanteiden luominen harjoitteisiin ja variaatioiden joustava käyttö luovat valmentajalle paineen tunnistaa ja muokata erilaisia valmennettavia tilanteita käytännössä lajin dynaamisissa piirteissä. Lisäksi oppimisen ymmärtäminen epälineaarisenä vaatii valmentajalta hyväksyvää asennoitumista, jolloin kontrolli oppimisprosessista jää kauemmas ja täytyy poistua omalta mukavuusalueeltaan, vaikka oppimisen epälineaarisenä hyväksyisikin. (Chow, 2013, s. 477–478.) Chow (2013, s. 478) esittää kysymyksen: ”*So is this something new and useful, or is this understanding of nonlinear learning just ‘same old’ but articulated in a different way?*”. Opettajilla on syviä kokemuksia siitä, mikä toimii, ja Chow (emt.) kertoo artikkelinsa tavoitteena olevan antaa teoreettista lähtökohtaa yhä paremmin suunnitellulle ohjaukselle, palautteelle ja harjoitteille. Opettajan työn muutoksista, tutkivan oppimisen mahdollisuuksista ja rajoitteista puhuttaessa, myös esimerkiksi Hakkaraisen ym. (2005, s. 268) mukaan opettajien tunteet ja asenteet oppimiseen liittyvissä käsityksissä voivat asettaa itsessään suurempia rajoitteita. Chow’n (2013) kokoamat tutkimustulokset ovat eri urheilulajien tutkimusjoukoista, kuten myös jääkiepeilyn ja rintauinnin opettamisesta ja oppimisesta,

joten olisi tarpeellista myös tehdä lisätutkimusta jalkapallovalmennuksen osalta epälineaarisen pedagogiikan vaikutuksista.

Aktiivisen oppijan tai pelaajan, urheilijälähtöiseen ja pelaajakeskeisempään lähtökohtaan pyritään valmennuksessa yhä enemmän, mutta muutokset eivät tapahdu hetkessä eikä kaikesta vanhemmasta tulekaan luopua. Urheilijälähtöisyys voidaan tulkita samoin kuin tässä tutkimuksessa myöhemmin esiintyvä ”pelaajakeskeinen” tapa tai näkökulma, mutta näkemykseni mukaan pelaajakeskeinen tyyli viittaa enemmän valmennusmenetelmään tai -tyyliin, kun taas urheilijälähtöisyys-sanana kumpuaisi enemmän myös koko valmennusfilosofian taustalla oleviin arvoihin, mahdollisesti ihmis- ja oppimiskäsityksiin. Olennaista urheilijälähtöisyydessä on mielestäni juuri valmentajien käsitykset oppimisesta ja pelaajista oppijoina, jotka ovat erilaisia. Lisäksi urheilijälähtöisyydessä ajatella jo olevan ajatus esimerkiksi tavoitteiden asettelun yhteydessä siitä, että urheilija on lähtökohta. Se ei tarkoita, että vain yhtä valmennusmenetelmää tai -tyyliä tulisikaan käyttää tai pelaajia tulisi osallistaa tai kysellä kysymyksiä herättämään ajatuksia aivan koko ajan. Pelaajakeskeisyyteen voi kuulua myös tässä pääluvussa 3 esitetyt asiat pelaajien osallistamisesta, paremmin sitouttamisesta toimintaan ja omaan oppimiseen, pelaajan aktivointi havainnointiin, päätöksentekoon ja esimerkiksi pelaajien kysymyksiin vastaaminen ja valmennuksellisten asioiden perustelu - myös pelaajille. Koska taustalla ovat myös yhteiskunnallisista tietoon, itseohjautuvuuteen ja esimerkiksi yhteistyön määrään liittyvät muutokset, auttavat nämä asiat valmennuksessa myös siihen, että pelaajia kasvatetaan urheilijana ja ihmisenä muutakin elämää varten.

Valmennusmenetelmien ja -tyylien kirjo voi olla yksi muutoksista valmentajan työssä. Eri valmennustyyliä ja asetettujen tavoitteiden opettaminen vaatii osaamiselta ja asiantuntijuudelta mahdollisesti jotain enemmän tai erilaista kuin ennen. Seuraavassa luvussa esitetään tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset, jotka pyrkivät saamaan vastauksia, kuvaamaan ja ymmärtämään haastateltavien jalkapallomaailman asiantuntijoiden käsityksiä myös liitettynä näihin valmennusmenetelmien ja -tyyliin moninaisuuteen.

4 Tutkimuskysymykset

Muutokset yhteiskunnassa, asiantuntijuuden määritelmässä, jalkapallovalmennuksessa ja mahdollisesti tarvittavassa osaamisessa sekä asiantuntijuuden kehittämiseen ja kehittymiseen liittyvän tutkimus huomioiden tutkimuskysymykset muotoituivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia käsityksiä jalkapallovalmennuksen asiantuntijoilla on jalkapallovalmentajan ja -valmennuksen asiantuntijuudesta?
2. Millaisia käsityksiä jalkapallovalmennuksen asiantuntijoilla on suomalaisen jalkapallovalmentajan työn ja tarvittavan osaamisen muutoksista?
3. Millaisia käsityksiä jalkapallovalmennuksen asiantuntijoilla on jalkapallovalmentajan asiantuntijuuden ja itsensä kehittämisestä?

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään, miten haastateltavat käsittävät asiantuntijuuden. Asiantuntijuuden määritelmät ovat muuttuneet, joten on mielenkiintoista tutkia, miten asiantuntijuus näyttäytyy käsityksissä jalkapallovalmentajan asiantuntijuudessa. Yhteiskunta kehittyy ja muuttuu, osaamistarpeet voivat muuttua, oppimista ja opettamista ja jalkapalloa pelinä jäsenellään yhä syvällisemmin. Toisessa tutkimuskysymyksessä ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia käsityksiä on muutoksista jalkapallovalmentajan työssä ja näihin muutoksiin liittyvistä osaamisen edellytyksistä. Tässä tutkimuksessa eriteltiin tutkimuskysymyksellisesti tutkittaviksi eri ilmiöt asiantuntijuus sekä toiseksi osaksi asiantuntijuuden kehittämiseen ja itsensä kehittämiseen liittyvät käsitykset kolmannessa tutkimuskysymyksessä. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään myös käsityksiä ja kokemuksia keinoista asiantuntijuuden kehittymiseen ja oppimiseen asiantuntijaksi. Kolmas tutkimuskysymys on enemmän yksilöllisen näkökulman kautta muotoiltu. Asiantuntijuuden määritelmät ja näkökulmat vuorovaikutuksellisuudesta tiedostetaan kuitenkin myös kolmannen tutkimuskysymyksen osalta, koska asiantuntijuuden kehittäminen voidaan nähdä osana asiantuntijuutta. Ensimmäinen tutkimuskysymys analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen lähdettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Aineiston hankinta ja tutkittavien kuvaus

Tutkimus on kvalitatiivinen pyrittäessä kuvaamaan ja ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 87), ja tässä tutkimuksessa tavoitteena on kuvata ja ymmärtää jalkapallovalmentajan asiantuntijuuteen, valmentajan työn ja osaamisen muutoksiin sekä asiantuntijuuden ja itsensä kehittämiseen liittyviä käsityksiä. Tutkimuksen aineisto muodostui seitsemän yksilöhaastattelun pohjalta. Haastattelu luo joustavuutta ja mahdollistaa esimerkiksi kysymysten toistamisen, ilmausten selventämisen ja keskustelevan otteen sekä haastattelun kysymysten järjestys on tutkijan päätettävissä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 75). Testihaastattelun ajankohta oli syksyllä 2018. Muut haastattelut nauhoitettiin keväällä 2019 maaliskuu-toukokuussa.

Haastattelu mahdollistaa tutkittavien valinnan, ja haastattelulla kokemukset tutkittavasta ilmiöstä voidaan saada paremmin esille (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 76). Seitsemän tutkimukseen osallistunutta henkilöä ovat kaikki toimineet valmentajina, ja osa heistä toimi tutkimuksen tekohetkellä muissa jalkapalloon liittyvissä työtehtävissä. Valmennuskokemusta haastateltavilla on 5-31 vuoden välillä. Valmennuskokemukseen kuului usein sekä päätoimisena että osa-aikaisena valmentamista, ja kokemuksen vaihteluväli koettiin tarpeelliseksi eri näkökulmien ja käsitysten saamiseen esimerkiksi valmennuksen muutoksesta sekä asiantuntijuudesta jalkapallovalmennuksessa. Kuusi haastateltavista valittiin pääkaupunkiseudulta, ja yksi pääkaupunkiseudun ulkopuolelta, jolloin mahdollisia erilaisia näkökulmia saatiin vielä laajennettua koskien myös valintaa saada mahdollisimman monesta eri jalkapalloseurasta tai muusta jalkapallo-organisaatiosta käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimukseen osallistuneet seitsemän henkilöä olivat tutkimuksen tekohetkellä kuudesta eri seurasta tai jalkapalloon liittyvästä organisaatiosta. Kaikki tutkimukseen osallistuvista henkilöistä ovat valmentaneet kaikenikäisiä, osa enemmän junioreita, kun taas osa on valmentanut enemmän aikuisia, myös huipputasolla. Kaikilla haastateltavilla on vähintään UEFA B:n valmennuskoulutus. Tämän lisäksi haastateltavilla on taustalla muitakin täydennyskoulutuksia tai muita koulutuksia liittyen jalkapallovalmennukseen. Muu koulutustausta vaihteli aloiltaan tai tutkinnoiltaan sekä koulutustasoiltaan.

Osa haastateltavista tai ehdokkaista haastatteluun valittiin lumipallo-otannalla, jossa haastateltava tai muu asiantuntija ehdotti haastattelun jälkeen tai tietoisena tutkimuksen tekemisestä jotakin kriteereihin sopivia henkilöitä tai henkilöä. Näin lumipallo-otanta saattaa johtaa tutkijan uuden haastateltavan luokse (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 88). Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan usein ennemminkin näytteestä, jotta kvantitatiivisen tutkimuksen otoksesta tehdään ero (Eskola & Suoranta, 1998), jolloin lumipallonäyte olisi myös parempi käsite. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan harkinnanvarainen näyte, jota tässäkin tutkimuksessa käytettiin, on paras tapa valita tutkimuksen kohderyhmä tutkittavan ilmiön kannalta relevanttein kriteerein.

Haastattelun kutsu saatekirjeineen (liite 2) lähetettiin sähköpostitse kolmelletoista henkilölle, joista seitsemän osallistui lopulta tutkimukseen. Saatekirjeessä mainittiin haastateltaville etukäteen teemoiksi jalkapallovalmentajan asiantuntijuus, sen kehittymisen tukeminen ja koulutus sekä valmennusmetodien ja pedagogiikan moninaisuus valmentajan työssä. Tämä puolistrukturoituna teemojen pohjalta muodostunut haastattelu eteni siis ennalta valittujen teemojen ja tarkempien kysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 77). Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat ja vastaajat saavat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta, 1998). Vaikka tarkentavat kysymykset olisivat teemojen alle rakennettu, ei tässä tapauksessa voida puhua suoraan teemahaastattelusta, koska kysymykset olivat tarkemmin muotoiltu. Kysymysten esittämisen järjestys vaihteli osittain keskustelun etenemisen mukaan, kuten teemahaastattelun piirteisiin kuuluu (Eskola & Suoranta, 1998). Haastattelu mahdollisti myös tarkentavien kysymysten esittämisen, jotta tutkija pystyi varmistamaan haastateltavan käsityksen ymmärtämisen tai jonkun asian avaamisen paremmin.

Haastattelut nauhoitettiin kahdella tutkijan omalla puhelimella ja pidettiin pääkaupunkiseudulla rauhallisessa tilassa, jossa kukaan ulkopuolinen ei voinut kuulla haastattelua. Yksi haastatteluista nauhoitettiin puhelinhaastatteluna pääkaupunkiseudun ulkopuolelta aikataulu- ja välimatkasyistä. Haastattelun lopuksi kysyttiin vielä tutkimuslupaa allekirjoituksineen, ja puhelinhaastattelussa lupa aineiston käyttöön pyydettiin puhelimitse sekä sähköpostiin, josta tieto tallennettiin muiden haastattelujen tutkimuslupien joukkoon. Haastattelut kestivät 41 minuutista 1 tuntiin 31 minuuttiin. Litteroinnista syntyi aineistoksi 138 liuskaa (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli

1,5), joihin koko haastattelut litteroitiin auki. Litteroinnit vielä tarkistettiin uudelleen kuuntelemalla. Aineistosta poimituissa sitaateissa T tarkoittaa tutkijaa ja H1–H7 ovat haastateltavan koodina. Litteroinnin muut merkinnät ovat liitteessä 3.

5.2 Tutkimuksen metodologia

Laadullisessa tutkimuksessa ihminen on tutkimuksen kohteena sekä tutkijana, jolloin tutkija on osa tutkimaansa merkitysmaailmaa (Varto, 1992, s. 26). Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä ihminen on tutkimuksen tutkija sekä kohde ja tutkittavaa ilmiötä ja merkityksiä pyritään ymmärtämään (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 26–27). Laineen (2001) mukaan fenomenologisessa käsityksessä kokemuksen ja merkityksen lisäksi yhteisöllisyyden käsite nostetaan esille. Kokemus voidaan määritellä kokemuksellisenä suhteena todellisuuteen, elämään, joka puolestaan on toimintaa ja havainnointia sekä koettujen asioiden ymmärtämistä ja jäsentämistä. Yhteisöllisyyden käsite ilmenee yhteydessä, jossa kokemusta ilmentää vuorovaikutus ihmisten, kulttuurin ja luonnon kanssa, jolloin itse kokemus on vuorovaikutusta (Laine, 2001, s. 26–28). Myös asiantuntijuus nähdään tässä tutkimuksessa yhteisöllisestä ja yksilöllisestä näkökulmasta. Yhteisön jäsenillä on yhteisiä merkityksiä, jolloin jokaisen yksilön kokemuksen tutkimus ilmentää jotain yleisempää (Laine, 2001, s. 28).

Hermeneutiikka tuo fenomenologiseen käsitykseen mukaan tulkinnan, jonka avulla lähestytään merkityksiä (Laine, 2001, s. 29). Laineen (emt) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoite on tehdä jo tunnettu ilmiö tiedetyksi eli käsitteellistää tutkittava ilmiö, kokemuksen merkitys. Itsestään selvästä rakennetaan tietoisesti ajateltua. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 34-35.) Täten tämän tutkimuksen taustalla oleva yleisesti tiedossa oleva jatkuva muutos ja kehitys valmennuksessaakin saa tällä lähestymistavalla uuden ulottuvuuden tutkimuksen tarpeellisuudesta. Hermeneuttisesta lähestymistavasta ilmenee myös tämän tutkimuksen taustalla oleva näkökulma, ettei tulkintaa ja analyysia nähdä jyrkästi erillisenä vaan päättelyprosessi on hermeneuttinen kehä. Aineistosta tehdään tulkintoja, jotka puolestaan ohjaavat analyysia.

Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on myös fenomenografista tutkimuksen piirteitä, jossa käsitykset ovat suuremmassa osassa. Fenomenografiassa lähestytään käsityksiä siten, että

käsitys on lujempi kuin mielipide, koska ihminen on rakentanut asiasta kuvan itselleen tiettyjen perusteiden pohjalta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995, s. 117). Ihmisillä voi olla samasta asiasta erilaisia käsityksiä, joihin vaikuttavat kokemukset. Syrjälän ym. (1995) mukaan ilmiö ja käsitys ovat kuin kolikon kaksi puolta, jossa ilmiö on kokemusta ulkoisesta ja sisäisestä maailmasta, ja kokemuksesta rakennetaan käsityksiä. Käsitys on subjektiivinen ja objektiivinen kokonaisuus. (Syrjälä ym., 1995, s. 114–116.)

5.3 Aineiston analyysin valinta

Tutkimuksen analyysimenetelmäksi valikoitui teoriaohjaava sisällönanalyysi tutkimuskysymykseen 1 ja aineistolähtöinen tutkimuskysymyksiin 2 ja 3. Sisällönanalyysiä voi tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti ja teorialähtöisesti, joista aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin eroihin itse analyysissa ei ole selkeästi näyttöä kirjallisuudessa, mutta päättelylogiikan eroihin on kiinnitetty huomio (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110). Sisällönanalyysin nähdään soveltuvan moneen laadullisen tutkimuksen tutkimustraditioon, jolloin se soveltuu monenlaiseen tutkimukseen ja tutkittavaan ilmiöön (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 93). Tutkimuksen ilmiöstä pyritään saamaan yleinen ja tiivis kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018 117). Sisällönanalyysissä lähdetään empiirisestä aineistosta edeten käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 127).

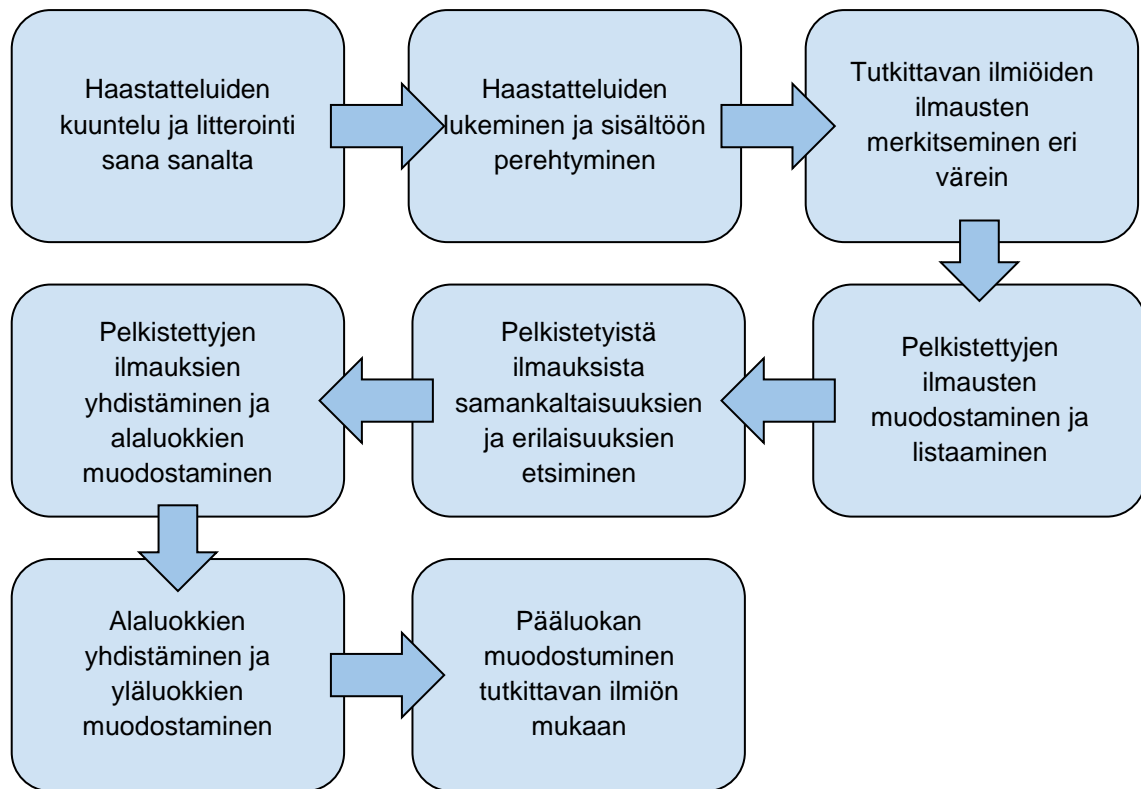
Teoriaohjaavassa analyysissa teoria voi olla apuna analyysiä tehdessä, avaamassa uusia näkökulmia ja ajatuksia, eikä teorioita pyritä testaamaan, ja käytetyn teorian tiedon merkitys ei pyri testaamaan vaan avaamaan uusia näkökulmia ja ajatuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 96–97). Usein on kyse abduktiivisesta päättelystä, jossa teoreettiset mallit ja aineistolähtöisyys vuorottelevat (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99). Aineistolähtöisessä analyysissä on kyse induktiivisesta päättelystä, jonka olennaisena lähtökohtana on aineisto. Päättelyn vuorottelu teorian ja aineiston välillä antaa sen sijaan tämän tutkimuksen ilmiön analyysiin useamman näkökulman esille tuomisen mahdollisuuden teorian ollessa osana päättelyprosessia.

Sisällönanalyysiin kohdistuu myös kritiikkiä, joka on tiedostettu tätä tutkimusta tehdessä. Esimerkiksi Salon mukaan (2015, s. 176) sisällönanalyysin voi tehdä helpoksi vaihtoehdoksi sen selkeys ja ”mekaaninen ja tekninen” luonne. Sisällönanalyysi voi jäädä pelkkään luokitteluun tulkinnan syventymisen sijaan, mutta tulkinta ja sen tekeminen riippuu pitkälti tässäkin tutkielmassa tutkijasta ja hänen päättelystään. Tulkintojen syventymiseen pyritään tämän tutkielman ilmiön kannalta mahdollisimman kattavasti. Kritiikki ei tarkoita, etteikö analyysitapaa voisi käyttää, ja lisäksi sisällönanalyysin soveltaminen tämän tutkimuksen tulosten analysointiin ja yleisesti laadullisen tutkimuksen perinteisiin soveltuen on esitetty.

5.4 Aineiston analyysin eteneminen

Ensimmäinen tutkimuskysymys analysoitiin teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin ei ole varsinaisesti omaa analyysin prosessin etenemiseen liittyvää prosessikaaviota, koska, niin kuin edellisessä alaluvussa kuvattiin, liittyy ero lähinnä päättelyprosessiin. Täten Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 123) aineistolähtöisen analyysin pohjalta mukaeltu prosessi (kuvio 1) pätee ensimmäiseen tutkimuskysymykseenkin, mutta vastavuoroisuus päättelyssä on esitetty. Aineistolähtöistä prosessin kulkua päädyttiin käyttämään teorialähtöisen analyysin etenemisen sijaan, koska analyysissä ei ole tarkoitus käyttää yhtä ainoaa teoriaa tai teorian luokittelua tutkimukseen liittyvästä kasvatustieteiden asiantuntijuuden teorioista. Lisäksi pelkästään teoriaohjaavaa sisällönanalyysin prosessia ei ole erikseen luotu laadullisen tutkimuksen kirjallisuudessa.

Haastattelujen kuuntelemisen ja auki kirjoittamisen jälkeen litteroinnit vielä tarkistettiin sekä kirjoitettiin jo ensimmäisiä havaintoja ylös. Seuraavissa vaiheissa aineistoa luettiin läpi useaan kertaan ja kirjoitettiin muistiinpanoja heränneistä ajatuksista.



Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (mukailtuen Tuomi ja Sarajärvi, 2002, s. 123)

Tutkittavaan ilmiöön liittyvät ilmaukset alleviivattiin eri värein, jolloin kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvä ilmaus sai oman värinsä. Teoriaohjaavan analyysin mukaisesti tässä kohdassa ilmausten etsinnässä ohjasi vuorovaikutus asiantuntijuuden teorioiden ja määritelmien välillä, mutta suoraa teoriapohjaa ei tähän käytetty, joten asiantuntijuuteen liittyviä käsityksiä ja pelkistettyjä ilmauksia muodostettiin avoimesti.

Aineistosta listattiin seuraavaksi pelkistetyt ilmaukset eri tiedostoon kukin väri eli kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvät ilmaukset omiin tiedostoihinsa. Pelkistäminen eli redusointi tarkoittaa tutkimuskysymykseen liittymättömien asioiden karsimista pois, jolloin alkuperäisdatasta etsitään kaikki tutkimuskysymyksiä kuvaavat ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 123). Seuraavassa taulukossa 1 on esimerkki pelkistettyjen ilmausten muodostamisesta liittyen tutkimuskysymykseen 1:

Taulukko 1. Esimerkit alkuperäisilmauksista muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista
(tutkimuskysymys 1)

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>Mut myös sit se asiantuntijuus liittyy sitte myös ihmisen kasvuun, että miten, miten lapsi, lapsi kasvaa ja kehittyy ja miten, miten tavallaan sitte niinku pystyy valmentajan asiantuntijuuden myötä niinkö kohtaamaan sen lapsen tai sen valmennettavan sen ikä, ikäluokan mukaisesti että. Lapsii ei missään nimessä saa valmentaa aikuislähtö-, lähtökohtaisesti, että tota, et asian-, mä nään asiantuntijuuden ehkä tolla tavalla. (H4)</i>	asiantuntijuus liittyy ihmisen kasvuun, miten lapsi kehittyy asiantuntijuuden myötä pystyy kohtaamaan valmennettavan ei saa lapsia valmentaa aikuislähtökohtaisesti
<i>Asiantuntijuus niinku liittyy siihen ikävaiheeseen aika pitkälti, jonka kans sä toimit. (H3)</i>	asiantuntijuus liittyy valmennettavien ikävaiheeseen
<i>--ku se riippuu täysin siitä, onks se, onks se jalkapallovalmentaja onks se seitsemän vuotiaiden kanssa tai aikuisten kanssa tai 15-vuotiaiden kilpapelaaajien kanssa. Nii sillon se asiantuntijuus, se, se on ihan erilaista mitä sen pitää olla. (H7)</i>	asiantuntijuus liittyy ikävaiheeseen, jonka kanssa toimii vaadittava asiantuntijuus määräytyy valmennettavien tasosta

Tämän jälkeen aineistosta koodatut ilmaukset alkuperäisinä käytiin läpi sekä etsittiin eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia, jolloin Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 124) mukaan ryhmittely eli klusterointi alkaa muodostamaan alaluokkia, ja luokitteluyksikkönä voi toimia ominaisuus tai käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiyksikkönä toimi ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käsitys asiantuntijuudesta sen ilmetessä sanana osana ilmaisua tai ajatuskokonaisuutta, toisessa tutkimuskysymyksessä käsitykset jalkapallovalmennuksen ja tarvittavan osaamisen muutoksista sekä kolmannessa tutkimuskysymyksessä käsitykset asiantuntijuuden kehittämiseen, tai haastateltavien itsensä tai yleisesti valmentajien itsensä kehittämiseen liittyvät ilmaukset. Alaluokat yhdisteltiin yläluokiksi, ja yläluokat pääluokiksi. Yläluokkien kohdalla teoriaohjaavasti syntyi luonnollisesti osittain asiantuntijuuden teorioista muodostuneet termit, jotka kuvasivat hyvin alaluokkia. Pääluokat muodostuivat tutkittavien ilmiöiden mukaan, kuten taulukossa 2 esitetyt “Yksilön asiantuntijuus” ja “Jaettu asiantuntijuus” muodostivat tutkittavan ilmiön otsikon “Jalkapallovalmentajan ja -valmennuksen asiantuntijuus”.

Taulukko 2. Esimerkit ryhmittelystä ja luokkien muodostamisesta (tutkimuskysymys 1)

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
> asiantuntijuus liittyy ihmisen kasvuun, miten lapsi kehittyy > asiantuntijuus liittyy valmennettavien ikävaiheeseen > vaadittava asiantuntijuus määräytyy valmennettavien tasosta	Asiantuntijuus riippuen toimintaympäristöstä	Yksilön asiantuntijuus
> vihkiytynyt johonkin jalkapallovalmennuksen osaan > erikoisasiantuntija tiettyyn ikäluokkaan tai ikähaarukkaan	Erikoistuminen	
> teknologia tuonut muutoksen asiantuntijuuteen > on ihmisiä, on apuvälineitä, päässyt syvemmälle	Kulttuuriset välineet, teknologia ja asiantuntijuus	Jaettu asiantuntijuus
> oikeanlaiset ihmiset, minkälaista osaamista heillä on > osaaminen jakautunut pienempiin osiin ja eri valmentajille, ei tarvitse osata itse	Asiantuntijuuden jakautuminen valmennustiimille ja valmentajille	

Alaluokka “Asiantuntijuus riippuen toimintaympäristöstä” muodostui yksilön asiantuntijuuden pääluokkaan, koska haastateltavien käsitykset näissä lainauksissa tulkittiin yksilön osaamista ja asiantuntijuutta määritteleviksi. Toimintaympäristö nähtiin määrittelevän yksilön asiantuntijuutta eikä niinkään esimerkiksi täysin ympäristön ja yksilön luovan asiantuntijuutta yhdessä näissä käsityksissä. Jakautuneempi asiantuntijuus ja valmennustiimi muodostuivat luokkaan “Jaettu asiantuntijuus”.

Tutkimuksessa esitetyissä sitaateista on jätetty pois tutkittavan ilmiön kannalta epäolennaiset toistetut sanat tai ilmaukset sekä täytesanat esimerkiksi “tota” ja “niinku”, jotta esitetyt käsitykset tulisivat selkeämmin esille ja ovat helpommin luettavissa. Litteroinnin merkinnät ovat liitteessä 3.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi tutkimuskysymyksen 2 ja 3 analyysissä etenivät Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 123) prosessia mukaillen (kuvio 1). Aikaisemmassa alaluvussa (5.3 Aineiston analyysin valinta) todettiin teoriaohjaavan analyysin olevan päättelyprosessiin liittyvän eron luoja suhteessa aineistolähtöiseen analyysiin, joten

seuraava Tuomen ja Sarajärven (2002) prosessi aineistolähtöisestä analyysistä eteni edellä esitetyn prosessin mukaisesti. Seuraavissa taulukoissa esimerkit tutkimuskysymyksen 2 pelkistettyjen ilmausten (taulukko 3) ja ryhmittelyiden ja alaluokkien muodostumisesta (taulukko 4).

Taulukko 3. Esimerkit alkuperäisilmauksista muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista (tutkimuskysymys 2)

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>--yleensä siin on joku tiimi, kuka vastaa siitä valmennuksesta, et se valmentaja osaa tavallaan jakaa tehtäviä tiimin, tiimin kesken johtaa sitä kentällä sitä ja tietysti semmonen suunnitelmallisuus on erittäin tärkeä ominaisuus. (H4)</i>	valmennustiimi ja sen johtaminen suunnitelmallisuus
<i>Nii siin on paljon asioita, jotka on muuttunu siinä valmentamises, mitä pitää olla niinku tavallaan laaja-alasempi ja sit kyl pitää ymmärtää niinkun et, et se hyöty mitä saa niistä analyysiohjelmist, sielt pitää myös pystyy tulkitsee ja lukee niitä, et kyl se on sillä tavalla niinku muuttunu tosi paljon. (H5)</i>	analysointiohjelmat, muutos laaja-alaisempi osaaminen
<i>Mut et kyl se on näkyny niinku siinä, että et semmonen niinku laji- ja substanssiosaaminen pitäis olla korkeampaa ja sit myöskin pedagogiset taidot. Et emmä tiiä, onks ne isos kaavassa niinku miten muuttunu, mut semmonen fiilis mul on. (H6)</i>	substanssiosaaminen, lajiosaamisen vaatimukset korkeampaa pedagogiset taidot

Taulukko 4. Esimerkit ryhmittelystä ja luokkien muodostamisesta (tutkimuskysymys 2)

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
<ul style="list-style-type: none"> ➤ valmennustiimi ja sen johtaminen ➤ valmennustiimin kehittämisen, tärkeys ➤ valmennuskielen vaihtuminen ➤ eri kulttuuritaustaisia pelaajia enemmän kuin ennen, kohtaaminen 	Valmennustiimin johtaminen ja yhteistyötaidot Kulttuurituntemus ja kielitaito	Johtamiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvä osaaminen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ analysointiohjelmat, muutos ➤ teknologisten apuvälineiden käyttö ➤ suunnitteluosaaminen ➤ dokumentointi, harjoitusuunnitelmaohjelmat 	Teknologiaosaaminen Dokumentointi ja suunnitteluosaaminen	Teknologia- ja suunnitteluosaaminen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ substanssiosaaminen, lajiosaamisen vaatimukset korkeampaa ➤ kokonaisvaltainen valmennus, kova työ, että ymmärtää kaikista näistä ➤ oleellisen tiedon löytäminen, informaatiotulva ➤ tieto lisää tuskaa, miten löytää olennaisen 	Tiedon sisällöllinen hallitseminen Olennaisen tiedon löytäminen	Tiedon arviointiin ja hallitsemiseen liittyvä osaaminen

Seuraavissa taulukoissa on esimerkit kolmannen tutkimuskysymyksen, asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvistä alkuperäisilmauksista ja pelkistetyistä ilmauksista (taulukko 5) sekä ryhmittelyistä ja luokkien muodostamisesta (taulukko 6).

Taulukko 5. Esimerkit alkuperäisilmauksista muodostetuista pelkistetyistä ilmauksista (tutkimuskysymys 3)

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>Mut sitte opettaminen, toisten opettaminen on yks todella iso oppimismenetelmä.-- Mut joudut, pääset -- opettamaan muille, mitä miksi, mitä ja miksi vaikka tämä harjoitus tai tällänen viikko tai tällänen ajatus. Ja se, et sä joudut perustelee asioita, miettii ja perustelee asioita, niin se on oppimiskeinona erittäin hyvä. (H6)</i>	muille opettaminen oppimiskeinona muille perustelu

<i>Ja sitten keskustelemalla muiden, mä en sanois et muiden valmen-, no totta kai muiden valmentajien kanssa, mut ehkä myös siis -- muiden alojen ihmisten kanssa niistä kaikista vois jotain oppia ja nää on ehkä ne joo, näillä mä kehitän itseäni. (H7)</i>	keskustelu muiden alojen ihmisten kanssa muilta oppiminen keskusteluissa
--	---

Taulukko 6. Esimerkit ryhmittelystä ja luokkien muodostamisesta (tutkimuskysymys 3)

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> ➤ muille opettaminen oppimiskeinona ➤ huomaa asioita, kun itse kouluttaa ➤ kansainvälisten kontaktien kanssa keskustelu ➤ muiden alan ihmisten kanssa keskustelu ➤ kollegojen kanssa käydyn keskustelut parasta 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muiden kouluttaminen ja opettaminen ➤ Keskustelu valmentajien ja muiden alojen asiantuntijoiden kanssa 	Keskustelu ja osaamisen jakaminen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ utelias, jatkuva oppiminen, intohimo, ahkera ➤ reflektoi omaa toimintaa ja muiden kanssa, haastaa itseään ➤ olla hereillä uusista asioista ➤ ei kulje laput silmillä 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Itseohjautuvuus ja reflektointi ➤ Avarakatseisuus ja muutostietoisuus 	Itsensä johtaminen

Seuraavassa luvussa on esitelty tämän tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten numeraalista järjestystä vastaten. Jokaisen luvun alussa on kyseisen tutkimuskysymyksen alaluokat ja pääluokat esitettynä taulukoissa.

6 Tulokset

Tämän tutkimuksen tulosten esittely on jaettu kolmeen osaan tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäinen alaluku 6.1 käsittelee jalkapallovalmentajan ja -valmennuksen asiantuntijuutta kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Luvussa 6.2 esitellään tulokset käsityksistä jalkapallovalmentajan työn muutoksista ja täten työssä tarvittavan asiantuntijuuden ja osaamisen muutoksista. Valmentajan asiantuntijuuden ja itsensä kehittämiseen liittyen on tulosten esittely luvussa 6.3.

6.1 Jalkapallovalmentajan ja -valmennuksen asiantuntijuus

Seuraavassa taulukossa (taulukko 7) ovat muodostuneet alaluokat ja yläluokat jalkapallovalmentajan asiantuntijuuden käsityksistä.

Taulukko 7. Luokittelu jalkapallovalmennuksen asiantuntijuuteen liittyvistä käsityksistä

Yläluokka	Alaluokka
Yksilön asiantuntijuus	<ul style="list-style-type: none"> > Osaamisesta koostuva asiantuntijuus > Kokemus ja asiantuntijuus > Erikoistuminen > Asiantuntijuus riippuen toimintaympäristöstä
Jaettu asiantuntijuus	<ul style="list-style-type: none"> > Asiantuntijuuden jakautuminen valmennustiimille ja valmentajille > Kulttuuriset välineet, teknologia ja asiantuntijuus

6.1.1 Yksilön asiantuntijuus

Osaamisesta koostuva asiantuntijuus

Jalkapallovalmentajan asiantuntijuutta määriteltiin sen sisältämän osaamisen kautta, jolloin asiantuntijuus käsitteenä oli kokonaisuus erilaisesta osaamisesta. Osaamiseen kuului esimerkiksi kaikkien haastateltavien mukaan lajiin liittyvä tieto, ihmissuhdetaidot sekä ryhmänjohtamiseen tai ihmisjohtamiseen liittyvä osaaminen:

No tietysti siin tulee se laji- lajisubstanssi. (--) Tarvitaan hyvät ihmissuhdetaidot. (H6)

-siihen kuuluu tietysti niinku jalkapallotietämys - tämmönen määrättyl taval teoreettinen tieto itse lajista. -- mut se johtaminen mun mielest ja ihmiskäsittelytaidot ja -- sit myöskin tämmönen tavallaan ymmärrys eri kulttuureista - (H1)

-Eli ihmisjohtaminen, ryhmänjohtaminen. Ehkä niiden sisällä on sitte kaikki tämmöset viestinnälliset asiat, kommunikointi, mitkä on niinku tosi tärkeitä asioita. (H7)

Suunnitteluun ja oppimisympäristön sekä harjoitteiden luomiseen liittyvää osaamista valmentaja tarvitsee myös, kuten seuraavista sitaateista voi tulkita.

- pystyt tavallaan luomaan semmosia harjoitteita, jotka edesauttaa sitä et se joukkue, niinku just se osa-alue kehittyy. (H1)

--valmentaja osaa tavallaan jakaa tehtäviä tiimin kesken (--). -- ja tietysti semmonen suunnitelmallisuus on erittäin tärkeä -. (H4)

Seuraavassa haastateltavan käsityksestä voi tulkita ryhmänjohtamiseen, ilmapiirin luomiseen ja luottamuksen rakentamisen tärkeyteen liittyviä, myös hyvän toimintakulttuurin ja oppimista edesauttavia tekijöitä:

Se on mulle se tärkein juttu, että se joukkue on näpeis, siin on hyvä ilmapiiri toimia. (--) meil on keskinäinen luottamussuhde -. (H5)

Lajiin liittyvää tietoa täsmennettiin esimerkiksi valmennettavien ikään liittyen sekä kokonaisuuden ymmärtämiseen. Osa haastateltavista korosti enemmän oppimiseen ja opettamiseen liittyvää osaamista tai tietoa näistä prosesseista. Pedagogiset taidot ja organisointiin liittyvät taidot tulevat myös seuraavissa sitaateissa ilmi.

No ekaks se on tietysti sitä asiantuntijuutta ja ymmärrystä sen ikästen valmentamisesta, ketä sä valmennat. Ja sit ehkä se ymmärrys siitä, et miten se liittyy johonkin laajempaan kokonaisuuteen. (--) pedagogiset taidot. Tässähän on - käytetään niinku omaa persoonaa tavallaan työvälineenä. (H2)

--valmentaminen on opetustyötä, nii siin on todella tärkeä ymmärtää se, että miten ihminen oppii. Ja sitä oppimisprosessin muokkaamista. - Se on tämmöstä kasvatustyötä (--). Sulla pitää olla aika paljon tämmöstä organisoitiosaamista, ja miettiä, et miten ne eri osat liittyy toisiinsa. (--) Ja sitte kaikkeen liittyy aina semmonen palautteenantotaidot. (H3)

Suomalaisen valmennusosaamisen mallissa (Hämäläinen, 2016, s. 8) on samoja osaamisen osa-alueita kuin edellä olevissa sitaateissa urheiluosaamisesta ja ihmissuhdetaidoista. Edellä olevista sitaateista voi tulkita lajiosaamisen, opettamis- ja ohjaamisosaamisen (”opetustyö”, ”pedagogiset taidot”, ”ilmapiiri”, ”palautteenanto”),

jotka kuuluvat Hämäläisen (2016) mallissa urheiluosaamiseen. Opettamis- ja ohjaamisosaamiseen kuuluu myös tulkintani mukaan *“luomaan semmosia harjoitteita”* Malliin kuuluu myös ihmissuhdetaidot, joista tunne-, vuorovaikutus- ja keskustelutaidot, sekä ihmistuntemus tulevat esille haastateltavien puheessa ilmaisuina esimerkiksi *“ihmiskäsittelytaidot”*, *“ihmissuhdetaidot”* *“luottamussuhde”*, ja *“ymmärrys eri kulttuureista”*. Myös organisointiin liittyvää osaamista esitettiin. Itsearviointitaidot tulivat haastatteluissa esille eniten vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistamiseen ja oman toiminnan arvioimiseen liittyvinä ilmaisuina.

Osaaminen voidaan nähdä tietoina, taitoina, asenteina ja kokemuksenä (esim. Sydänmaanlakka, 2002). Osaaminen on käsityksissä hyvin lähellä asiantuntijuuden käsitettä. Seuraavassa lainauksessa haastateltava yhdistää asiantuntijuuden tilannekohtaiseen osaamiseen.

Ehkä se olennaisin juttu, et osaa käyttää oikeeta menetelmää oikeessa tilanteessa, et se on jonkunnäköst asiantuntijuutta sekin varmasti. (H1)

Esimerkiksi Tynjälän (2002, s. 161) mukaan asiantuntijuuden käsite on liitettyä yhä enemmän toimintaan. Tilannekohtaisuus ja konteksti liittyy myös ekspertin ja noviisin erotteluun, jossa kesken toiminnan ongelmanratkaisussa voidaan muokkaa omaa toimintaa ja harjoitetta. Tämä voidaan nähdä yksilön, ekspertin kykynä valikoida ja keskittyä olennaiseen informaatioon (Lehtinen & Palonen, 2011, s. 27).

Kokemus ja asiantuntijuus

Asiantuntijuus yksilön ominaisuutena nähtiin tulevan kokemuksen karttuessa.

-- eli kokemusta pitää saa- hankkia, nii sit löytyy, sit se asiantuntijuus tulee sitte siinä kokemusten kautta myös. (H3)

Kokemuksen määrä joidenkin haastateltavien mukaan ei välttämättä aina avaa asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuuksia, jos on juurtunut omiin näkemyksiinsä tai tapoihinsa, kuten seuraavissa lainauksissa haastateltava avaa käsityksiään.

No siis ylipäätään se, mun mielest, jos määritellään jalkapallovalmentajan asiantuntijuus, nii se ei riipu siitä kauan se on valmentanu. Mut niinku mä sanoin, et kyl se, ku sä valmennat pidempään, nii se tuo tietynlaista kokemusta siihen sun toimintaan, mut sekään ei oo aina välttämättä oo hyvä asia. (--) Jos sä valmennat pitkään ja semmisiin omiin tapoihin on helppo pinttyntyä --.

Pinttäytyä. -- maailma muuttuu koko ajan ja pitää osata muuttua ja sopeutua ja soveltaa. Mut sit, jos sä et siihen pysty, nii seki on sit semmonen mikä valmentajan pitää osata tehdä, --. Joo, ei siit kokemuksest oo haittaa, mut se voi kääntyä jopa huonoks asiaks, jos sä 30 vuotta teet tos samal lailla asiat ja, nii sillon se ei oo hyvä asia. (H7)

Seuraava haastateltava huomauttaa, että kokemattomampi valmentaja voi esimerkiksi olla avoimempi, mutta kokemus tuo erehtymisen kautta oppimiseen lisää:

Se oikeestaan ei erota niinku hyvää ja huonoo valmentajaa vaan -- kokenut valmentaja voi hyvinki kangistunu omiin kaavoihinsa --. Et on aina tehny näin ja ei osaa niinku muuntautua eikä halua muuntautua --. Sit taas nuori tai kokematon valmentaja, voihan se olla vanhempiki ihminen -- mut se kokemattomampi valmen-, nii ehkä on avoimempi ja --niinku kaikkihan elämys menee -, oppiminen menee parhaiten erehtymisen kautta ja ite matkan varrella varmasti tehny virheitä. Mut niistä sit aika nopeesti konkreettisemmin ja nopeemmin niinku oppii, että miten toimii jatkossa että. -- tulee niit tilanteita, on kohdannu niit aikasemmin ja on kokemust siitä, et miten on toiminu joskus oikein, joskus väärin. (H5)

Edellinen liittyy myös siihen, että asiantuntijuus nähdään myös enemmän jatkuvana toimintana ja oppimisena, eikä pysyvämpänä kokemuksen ja koulutuksen kautta saavutettavana lopputuloksena (Tynjälä, 2002, s. 161). Kokemuksen nähtiin tuovan työkalujen ja ratkaisuvaihtoehtojen monipuolisuutta asiantuntijuuteen, kuten ongelmanratkaisutaidot (Glaser & Chi, 1988) ekspertin ja noviisin asiantuntijuuden määritelmässä. Kokemuksen näkökulmasta yksilön asiantuntijuus liitettiin siis esimerkiksi ongelmanratkaisutaitoihin ja siihen, että samassa tilanteessa on oltu joskus aikaisemminkin. Edellisen lisäksi seuraavista lainauksista voi myös tulkita teorian ja käytännön soveltamisen osana yksilön asiantuntijuutta, mikä tulee myös kokemuksen myötä.

--[kokeneemmalla], nii onko pystyny muuttamaan sitä omaa toimintaa ja kehittymään. Nii onhan sil niinku isompi näkökanta siihen asiantuntijuuden. Sit taas alottelevan valmentajan on- -. Tietysti saattaa olla, että alottava valmentaja on tosi paljon lukenut teoriassa kaikkea asioita ja tietää, mut sit tavallaan se käytännön toiminta, nii eihän sitä sitte alottaval valmentajal oo, että sekin vasta sitten vuosien saatossa muotoutuu ja muokkautuu. (H4)

Välttämättä ei tarvii erottaa yhtään mikään [kokeneen ja vähemmän valmentaneen asiantuntijuutta]. Et, tai sanotaan niin, että se ainoi tietysti niinku erottava osa siin on se, että se, joka on valmentanu enemmän niin (..) sil on tavallaan niinkun (..) todennäkösesti enempi työkaluja tavallaan repus. --et

tavallaan tuli minkälainen tilanne tahansa, niin se on jossain vaiheessa jo kokenu sen. Ja sil löytyy mahdollisesti niinku ratkasu siihen. (H1)

Kokemuksen karttuessa tilanteisiin on enemmän ja nopeammin ratkaisuvaihtoehtoja “repussa”. Glaserin ja Chin (1988) novisiin ja ekspertin eroissa asiantuntijalla on myös suurempi kokemus määrä, nopeampi ongelmanratkaisu ja virheitä tehdään vähemmän. Kokemus tuo välineitä työhön, mutta työn osa-alueiden automatisoitua ja ongelmanratkaisutaitojen kehittyessä tulisi haastaa rutiineja. Ongelman tai uuden tiedollisen tai taidollisen haasteen kohdatessaan rutiineista ei välttämättä ole apua. Evans ja Collins (2010) esittävät, että asiantuntijuus ei siis voi perustua pelkkään kokemukseen (ks. Evans & Collins, 2010), koska kokemus ei välttämättä sisällä tavanomaisesta poikkeavia tilanteita ja niissä toimimista. Myös Vaherva (2002, s. 97) muistuttaa kokemuksen olevan riittämätön ilman kokemuksen reflektointia. Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan yksilö ei pysy asiantuntijana nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä, jos ongelmanratkaisussa käytetty tieto on aikaisempien rutiinien tietoa. Kokemus voidaan nähdä kuitenkin muodostuneena sosiaalisissa prosesseissa, jolloin tässäkin alaluokassa voi tulkita olevan viitteitä osallistumisnäkökulmasta esim. (Paavola & Hakkarainen, 2005, 536–538; Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, s. 557), eikä pelkästään asiantuntijuuden näkemisestä kognitiivisena tiedonhankintana, yksilön ominaisuutena tai mielen sisäisinä prosesseina.

Erikoistuminen

Haastateltavien käsityksistä nousi vahvasti esille erikoistuminen tiettyyn ikäluokkaan tai valmennettavaan osa-alueeseen. Erikoistuminen yksilön asiantuntijuuden kehittymisen polulla on valmentajan näkökulmasta mahdollisesti erilainen kuin ennen. Matka huippuvalmentajaksi aikuisten valmennukseen ei aina ole päämäärä, vaan asiantuntijuuden huippu voi olla esimerkiksi juuri lasten valmennuksen erityisasiantuntija, kuten seuraavissa sitaateissa käsitys muotoillaan.

Mut eihän sen välttämättä tarvii olla, nii et sitä niinku ajatellaan, et se aikuisten maailma tai huippujalkapallo on se korkein ja kehittynein taso, jos niin voi sanoo. Mut voithan sä erikoistua sit johonkin siel niinku matkan varrella, et voihan sust tulla lasten valmennuksen asiantuntija ja voithan sä kehittyä siinä maailmassaki. -- Et sust voi tulla alle 15-vuotiaiden tyttöjen ekspertti (..) ja asiantuntija. (H1)

--semmonen valmentaja, joka tavallaan kulkee sen koko polun läpi, nii se tietysti näkee paljon siinä, mut et sitte aika paljon yleistyny semmonenki, että sitte joku valmentaja pysyy tietyn ikäluokan kanssa ja tavallaan hänestä tulee sellanen erikoisasiantuntija siihen ikäluokkaan tai siihen ikähaarukkaan että. (H4)

Erikoistumista saatettiin pitää hyvänä asiana asiantuntijuuden ja osaamisen kannalta, koska ”mutu” eli ”musta tuntuu” vähenisi, kun erikoistutaan ja syvennetään osaamista tietyllä osa-alueella:

Mut et siinäki pystyttäis kehittyä, et nykyään se on hyvin paljon niinku niitä, jotka on vihkiytyny johonkin osaan, jalkapallovalmennuksen osaan. Ja se on hyvä asia. Ehdottomasti. Et mitä vähemmän mutua, sitä parempi. (H5)

Yhden haastateltavan mukaan kaikki valmentajat eivät välttämättä sovi valmentamaan tietynikäisiä, jolloin erikoistuminen tiettyyn ikäluokkaan ja mahdollisesti ”omalta” tuntuvan ikäluokan valmentaminen tukee asiantuntijuutta.

-- meil on aika harvoja valmentajia, jotka mun mielestä --et ne niinku sopii kaikenikäisten valmentamiseen...--Niin mun mielestä aika harvat valmentajat pystyy olee, --, et siin myöskin tämmönen erikoistuminen. Ja mun mielest kannattaiski olla aika pitkälle. Et ainaki tietyn ajan sä erikoistut tietyn ikästen valmentamiseen ja sit sun ura vois tietysti siit kehittyäkin. (H2)

Asiantuntijuus ja valmentajien erikoistuminen ilmeni käsityksissä hyvänä muutoksena. Esimerkiksi viimeisimmässä lainauksesta (H2) voidaan tulkita, että osa valmentajista sopii paremmin tai tuntee omaksi ympäristökseen enemmän esimerkiksi nuorten tai lasten parissa toimimisen. Myös erikoistuminen valmennuksen johonkin osa-alueeseen, esimerkiksi fyysiseen valmennukseen antaa pelaajillekin enemmän. Wiman ym. (2010, s. 53) mukaan eksperttivalmentaja riippuu määritelmästä, joten myös eri ikäisten tai eri tason valmentajat voivat olla eksperttivalmentajia. Asiantuntijuuden käsitteenä tämä liittyy siihen, että jokainen on myös asiantuntija tietyllä osa-alueella (esim. Glaser & Chi, 1988), myös alan sisällä. Seuraavassa osiossa asiantuntijuuden käsitetään rakentuvan yksilölle juuri tietyn toimintaympäristön mukaan.

Asiantuntijuus riippuen toimintaympäristöstä

Asiantuntijuus yksilön näkökulmasta tarkasteltuna liitettiin myös kontekstin ja työympäristön tuomiin edellytyksiin. Tässä alaluokassa painotuksena on eri ikäluokkien ja ryhmien parissa toimiminen, mitkä vaativat erilaista osaamista. Valmennettavan ryhmän motivaatiotekijät, mahdollinen kilpa -ja harrastetaso luo myös asiantuntijuuden

määritelmään uusia ulottuvuuksia ja kompleksisuutta, kuten seuraavissa lainauksista voidaan tulkita.

Asiantuntijuus liittyy siihen ikävaiheeseen aika pitkälti, jonka kanssa toimit.(H3)

Mut myös sit se asiantuntijuus liittyy sitte myös ihmisen kasvuun, että miten lapsi kasvaa ja kehittyy ja miten tavallaan sitte pystyy valmentajan asiantuntijuuden myötä kohtaamaan sen lapsen tai sen valmennettavan sen ikäluokan mukaisesti että. Lapsii ei missään nimessä saa valmentaa aikuislähtökohtaisesti, että mä nään asiantuntijuuden ehkä tolla tavalla. (H4)

--ku se riippuu täysin siitä, onks se jalkapallovalmentaja seitsemänvuotiaiden kanssa tai aikuisten kanssa tai 15-vuotiaiden kilpapelajien kanssa. Nii sillon se asiantuntijuus, se on ihan erilaista mitä sen pitää olla. (H7)

Nii mikä niitten motivaatio, miks ne on siinä. Onks ne harrastamas, et niil on pitämäs vaan jotain liikunnan kuntoa yllä vai onks ne tavoitteellisia, et ne tavoittelee sitä liigapaikkaa joskus. Ja seki pitää ymmärtää, missä sä oot. Et sillä tavalla se valmentajan rooli on mun mielest hyvin erilainen tietyltä paikkaa, et missä toimintaympäristössä sä toimit. (H5)

Valmennusosaamisen malliin kuuluu myös valmentajan toimintaympäristö (Hämäläinen, 2016). Samalla ammattinimikkeellä toimivat voivat kohdata hyvin erilaisia yksilöitä ja ryhmiä valmennuksessaan. Pedagogiset taidot käsitteenä kohdistettiin seuraavista lainauksista tulkiten enemmän lasten kanssa työskentelevien valmentajien osaamiseksi.

--lasten kanshan tietysti tulee se, et siin tulee paljon tämmösiä niinku pedagogisia asioita, et minkä ikäsenä he ylipäättänsä on, pystyy tekee asioita tai - on se sitte tämmösen fyysisen puolen motoriikka, ja tämmöset asiat—(H1)

Mä oon pyrkiny olemaan puuttumatta hirveesti, mut kylhän se ongelma on just, nyt et meil on hirveen paljon nuoria, innokkaita asiantuntijavalmentajia, jotka ainakin omasta mielestään ymmärtää paljon lajia, mut eivät ymmärrä lasten maailmaa. --pienemmissä ja nuoremmissa niin ennen kaikkea se semmonen pedagoginen kyky olis se isoin asia. (H5)

Toimintaympäristöön liittyi myös käsityksiä siitä, mitä kuuluu missäkin työympäristössä päävalmentajan tehtäviin ja kuinka suuri on valmennustiimi. Näistä puhuttaessa kuitenkin tässä on tulkittu ympäristö yksilön osaamisen näkökulmasta, jolloin toimintaympäristö on yksilöltä tarvittavaan tai vaadittavaan osaamiseen vaikuttava tekijä. Seuraavissa katkelmissa nostetaan esille vaihtelevuus vastuussa olevan valmentajan työssä sekä asiantuntijuuden laajuus mahdollisesti yhdellä valmentajalla, jos valmentajia onkin vain yksi.

Näissä tietysti on olemassa, vaihtelee seurasta toiseen ja maasta toiseen, että on erilaisia käytäntöjä. - - jossain käytetään enemmän valmentajaa, päävalmentajaa erilaisissa jutuissa ja sit taas jossain ei käytetä että se vähän vaihtelee. (H1)

Sit taas jos mietitään niin, et tääl Suomessa esimerkiksi, tai missä vaan sellases tiimissä toimit, missä ei oo montaa ihmistä tai joudut yksin johtamaan, niin silloin siihen tarvitaan paljon muutaki ku vaan se substanssi siit lajista. Tarvitaan hyvät ihmissuhdetaidot, ja -- sit riippuen siitä, että ketä valmennat--et ootsä aikuismaailmassa vai ootko lasten kanssa tai ootko siit välistä nuorten kanssa, et ymmärrys myös siitä kenen kanssa toimitaan. (H6)

Haastateltavien käsityksistä voi tulkita, että asiantuntijuus yksilön näkökulmasta katsottuna riippuu ympäristöstä, jolloin toimintaympäristöstä riippuva asiantuntijuus on osittain jo asiantuntijuuden yhteisöllistä tai vuorovaikutuksellista näkökulmaa ja määritelmää avaava. Tämä ei kuitenkaan vastaa suoraan esimerkiksi asiantuntijuuden osallistumisnäkökulmaa, koska itse asiantuntijuutta ei tulkintani mukaan avata suoraan sosialisointiprosessina, vaan toimintaympäristö määrittelee yksittäiseltä valmentajalta edellytettävää osaamista. Osallistumisnäkökulmassa oppiminen on ympäristön ja yksilön yhteistoiminnassa tapahtuvaa jakamista, oppimista ja osallistumista kulttuuriin sosiaalisissa prosesseissa (Paavola & Hakkarainen, 2005, 536–538; Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, s. 557). Täten toimintaympäristöstä riippuva asiantuntijuus ja osaaminen on yksilön näkökulman yläluokkaan muodostettuna, vaikkakin sovellettuna tämä alaluokka toimintaympäristöstä avaa esimerkiksi osallistumisnäkökulmaa asiantuntijuuteen. Seuraavassa luvussa ”Jaettu asiantuntijuus” avaa eri näkökulmasta käsityksiä asiantuntijuudesta, esimerkiksi kollegojen asiantuntijuutta osana valmennuksen asiantuntijuutta.

6.1.2 Jaettu asiantuntijuus

Kuten aiemmin todettiin (esim. Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen, 2004, s. 8), asiantuntijuus yksilöiden kyvyistä ja osaamista kuvaavana ei enää riitä yksinään. Kulttuuriset välineet ja artefaktit sekä vuorovaikutus luomassa asiantuntijuutta näissä haastateltavien käsityksissä. Edwards ja Kinti (2010, s.128) määrittelevät asiantuntijuuden jaettuna asiantuntijuutena (*distributed expertise*), joka jakautuu kulttuuristen välineiden käyttöön sekä toimialan muiden henkilöiden kanssa keskusteluun ja asiantuntijuuden jakamiseen. Kulttuurisia välineitä ovat materiaalit, arviointijärjestelmät ja tieto. Tässä määritelmässä on mukana myös yksilön asiantuntijuuden liittyvää näkökulmaa, jolloin nähdään asiantuntijuuden olevan myös kykyä käyttää ja hyödyntää edellä mainittuja kulttuurisia välineitä sekä tehdä yhteistyötä ja jakaa asiantuntijuutta erilaisten alan henkilöiden kanssa. Muutosta on tapahtunut valmennustiimin kasvaessa ja välineiden hyödyntämisessä valmennuksessa. Jalkapallon kokonaisvaltaisuus, eri osa-alueiden kirjo, tieto, koulutus ja mahdolliset resurssit ovat koonneet valmennustiimeistä suurempia. Valmentajat saavat toisiltaan enemmän valmennukseen, myös muualta kuin Suomesta.

Asiantuntijuuden jakautuminen valmennustiimille ja valmentajille

Asiantuntijuus on jakautunut yhä useammin valmennustiimin osaamista ja vahvuuksia hyödyntäen. Kaikkea ei tarvitsekaan osata enää itse, kuten seuraavista käsityksistä käy ilmi:

-- lähtökohtaisesti on, nykyään on - valmennustiimejä. Mikä on iso apu --mä otin aina semmosen kaverin, joka ymmärtää siit[osa-alueesta] paremmin ku mä. (H5)

--Et se menee niinku niin pieniin osiin -- tää, se pilkotaan nykypäivänä. Et se on ihan selkeesti tietysti. Ennen se oli niinku enempi sitä, että sun piti päävalmentajana osata nää kaikki.. --sä olit tavallaan joka alueen ekspertti. Niin nyt onneks on niin, et sä tavallaan pystyt hankkimaan ympärilles sua pätevämpiä ihmisiä eri osa-alueilla. (H1)

Jaettu asiantuntijuus valmennustiimeissä muodostaa yksilön asiantuntijuudelle uusia edellytyksiä, kun on tärkeää osata myös muodostaa sopiva valmennustiimi osaamiseltaan. Yhteistyön merkitys korostuu. Ratkaisuja mietitään yhdessä ja uusia ja erilaisia näkökulmia hyödynnetään, sekä seuraavassa yhdessä suunnitteluosaamiseen liittyen:

-- miettii myös yhdessä valmennustiimin kanssa nykyä-- (H3)

Myös seuran tasolla kehittymistä ajateltiin yhteisöllisemmästä näkökulmasta viitaten yhteiseen suuntaan ja ajatteluun, mikä antoi vähän viitteitä tulkita tätä asiantuntijuuden yhteiseksi tavoitteeksi, osittain sovellettuna tiedonluomisen näkökulmaan, jossa on toiminnassa myös yhteinen tavoite:

--meil ois niinku yhteinen suunta tai yhteinen tapa ajatella--, unohtamatta sitä et jokainen on oma yksilönsä-- (H2)

Seuraavassa sitaatissa haastateltava kertoo osaamistarpeista, esimerkiksi teknologian osalta, jolloin asiantuntijuutta tarvitaan muilta tiimin jäseniltä.

Sitten on tietysti se, että et tää teknologia on tietysti tuonu mukanaan, et joka on myöskin niinku muuttunu tavallaan silleen asiantuntijuudessa, että tulee enempi ja enempi tärkeeks se, että mimmosia ihmisiä sul on ympärillä. --ensinnäkin et sä osaat valita ne oikeet ihmiset siihen ja sit toinen se, että minkälaista osaamista heillä on. Ja silleen tavallaan nää valmennustiimit vaan niinku kasvaa. (H1)

--hän on sit toiminu meiän kanssa ja sitä kautta--, hän on ollut mukana luomassa.(H6)

Tiedonluomisnäkökulmassa oppiminen itsessään voidaan nähdä yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa tapahtuvana uuden tiedon luomisen prosessina (Hakkarainen, 2017, s. 49). Edellinen lainaus tuo näkökulmaa mahdollisesti tiedonluomisnäkökulmasta, yhteisöstä ja mahdollisesti yhteisestä tavoitteesta. Haastattelun konteksti antaa viitteitä siitä, että yhteistyö on jakanut tietoa. Asiantuntijuuden, tiedon tai taidon, nähtiin muissakin haastatteluissa nykyään tulevan myös muualta kuin Suomesta, jolloin toisen valmentajan asiantuntijuutta hyödynnettiin omassa valmennuksessa.

Kulttuuriset välineet, teknologia ja asiantuntijuus

Se, miten kokee teknologiaosaamisen tai sen vahvuudet osana asiantuntijuuttaan, riippuu tietenkin yksilöstä. Esimerkiksi Huhtasalon (2019, s. 55) tutkimuksessa haastateltavat opettajat kokivat helpotusta työssänsä, kun teknologinen asiantuntijuus oli jakautunut opiskelijoille ja opettajille.

On siinä paljon muuttunu, mutta varmaa just edelleen liittyy siihen, et on niit apuvälineitä, on ihmisiä --, nii se on niinku paljon muuttanu sitä. Et pääsee itekki paljon syvemmälle, ku alotti (H5)

Edellisestä sitaatista tulkiten, analyysiohjelmat tai teknologia auttavat pääsemään “syvemmälle” valmennukseen. Artefaktit, välineet voivat helpottaa, parantaa tai tehostaa

asiantuntijuutta (esim. Pillay & McCrindle, 2005, s. 71–72). Erilaisten välineiden käyttö voi olla jaettava asiantuntijuutta, vuorovaikutusta yksilön ja välineiden välillä. Yhden haastateltavan kertomasta voi tulkita, että teknologia on osana asiantuntijuutta, kun ilman sitä ei mahdollisesti osaisi enää valmentaa:

Ja tota tietysti kuva on enemmän, ku tuhat sanaa, et se nykyään -- ne analysointiohjelmat on niin hyviä, nii kyl mä koen, ja mä en itse osais enää valmentaa ilman sitä, et mul ei olis sitä tukee. --(H5)

Eräs haastateltavista näkee asiantuntijuuden laajentuneen niin, että ainakin tiedollinen osaaminen laajista on Suomessa yhä useammalla:

Mut ehkä se, miten se on eniten muuttunut, on tietysti, että tieto on lisääntynyt. Se on kaikkien saatavilla. Nykyään kaikki on Suomessa jalkapallon asiantuntijoita ja sitä tavallaan niitä analyysijä on tuolla Internet täynnä ja kaikki on, ymmärtää lajia nykyään paljon enemmän. (H5)

Edellisen lainauksen tulkitsen sisältävän elementtejä teknologian ja Internetin sisältämästä tiedollisesta ja mahdollisesti videoiden kautta taidollisesta asiantuntijuudesta, joka on monelle hyödyksi työssään, vapaaehtoistyössään ja antaa lisää tietoa kaikille siitä kiinnostuneille. Asiantuntijuutta jaetaan Internetissä. Myös kokemuksia ja mielipiteitä jaetaan ja tiedon kriittinen arviointi nousee esille. Tiedon määrän kasvu ja saatavuuden helpottuminen liittyy myös valmentajan osaamiseen olennaisen tiedon löytämisestä (ks. tämä tutkimus alaluku 6.2.4.). Seuraavista haastateltavan sanoista tulkitsen, että teknologian tuomat ”hyödyt” analyysiohjelmiin liittyen ovat hyödyttäneet ja tehostaneet valmentajien asiantuntijuutta, mikä sisältää jaetun asiantuntijuuden elementtejä artefaktien kanssa:

-- tavallaan kovempia urheilijoita, koska niitä on pystytty tutkimaan ja tietysti pelianalyysit pystytään tekemään niin tarkasti. (H5)
--pitää ymmärtää se hyöty mitä saa niistä analyysiohjelmista, sieltä pitää myös pystyä tulkitsee ja lukee niitäki-- (H5)

Valmennuksen sekä opetuksen tehostamisessa teknologia voidaan liittää myös dokumentointiin, joka on yhä useammin tietokoneen kautta tallennettuna.

--digilaitteiden käyttäminen valmennuksessa, opettamisessa. (H4)

Teknologian käyttö valmennuksessa voidaan nähdä yksilön kykynä käyttää välineitä tai osallistumisen ja tiedon jakamisen kautta. Yhteistoiminta, jakaminen, oppiminen ja osallistuminen kulttuuriin on osa asiantuntijuuden osallistumisnäkökulmaa (Paavola & Hakkarainen, 2005, 536–538; Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, s. 557).

Valmentajat käyttävät muitakin välineitä valmennuksensa tukena, hyötynä tai tehostajana, mutta muita välineitä tai niiden käyttöä tiedonhankinnassa tuli enemmänkin ilmi asiantuntijuuden kehittämisen yhteydessä kolmannessa tutkimuskysymyksessä (luku 6.3.). Jaettu asiantuntijuus oli siis eniten valmennustiimin tai valmentajien (ihmisten tieto ja taito) sekä teknologian (väline) tuoman hyödyn ja tehokkuuden muodostama asiantuntijuus. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuuden kehittymiseen ja kehittämiseen liittyvät käsitykset analysoitiin erillisenä tutkimuskysymyksenä, koska siinä painotettiin enemmän keinoja kehittää asiantuntijuutta sekä tutkittiin asiantuntijuuden käsityksiä eri näkökulmasta. Myös asiantuntijuuden vuorovaikutuksellisuutta tulee ilmi asiantuntijuuden kehittämisen yhteydessä.

Yhteistoiminnasta saattaa syntyneen uutta tietoa tai käytäntöjä, ja asiantuntijuus on verkostoinut nykyään valmennuksessa, mutta näissä käsityksistä kävi ilmi enemmän asiantuntijuuden jakautuneisuus muutamaa tulkintaa yhteistyössä jotain luodessa tai yhteisestä tavoitteesta. Jaetun asiantuntijuuden yksi määritelmistä yhdistää asiantuntijuuden yksilön, yhteisön ja muun ympäristön ominaisuudeksi, koska ongelmien ratkaisu ja tieto on hajallaan eri organisaation toimijoilla (Lehtinen & Palonen, 1997, s. 116–117). Valmennustiimin asiantuntijuuden jakautumisen vuoksi haastateltavien käsityksistä voidaan tulkita ainakin joukkueen ja sen toimihenkilöiden olevan yhteisö, jossa tieto on hajallaan. Kun lisätään jalkapalloseura, jossa joukkue toimii, on asiantuntijuus yksittäisen valmentajan, joukkueen, seuran ja mahdollisesti koko suomalaisen valmennusyhteisön asiantuntijuutta jatkuvassa tiedon jakamisessa, toisilta oppimisessa ja toiminnan seuraamisen vuoksi. Tiedonluomisen näkökulmassa on huomioitu myös yhteistyön prosessi yhteisiä tavoitteita tai päämääriä (Paavola & Hakkarainen, 2005, s. 535–536), ja yhteisön ja seuran tärkeys korostui muissa asiayhteyksissä haastatteluissa (ks. esim. 6.3.2. Kouluttautuminen ja seuran tuki).

Asiantuntijuuden määritelmät ja teoreetikkojen näkökulmat eroavat toisistaan, mutta täydentävät myös toisiaan (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002), kuten voimme huomata esimerkiksi Erikoistuminen-alaluokan kohdan käsityksistä. Erikoistuminen kuvailtiin yksilön, valmentajan toimintana kohti asiantuntijuutta tai ekspertin tasoa tietyssä osa-alueessa, mutta samanaikaisesti erikoistuminen luo asiantuntijuuden jakautumista valmennustiimin tai yhteisön toimihenkilöiden välillä sekä luovat joukkueen tai seuran kannalta laajemman ympäristön ja yksilöiden yhteistä asiantuntijuutta.

Asiantuntijuus on yhteisvastuuta ja kykyä ratkaista haasteita ja kehittää toimintajärjestelmää kollektiivisessa työyhteisössä (Launis & Engeström, 2002, s. 67), jolloin valmennustiimin osaaminen, jaettu asiantuntijuus ja valmennustiimin johtaminen ovat olennaista jalkapallovalmentajien arjessa. Seuraavassa luvussa esitetään tuloksia jalkapallovalmentajien työn ja osaamistarpeiden muutoksista.

6.2 Muutoksia jalkapallovalmentajan työssä ja tarvittavassa osaamisessa

Seuraavassa luvussa analysoinnin tuloksia esitetään kohteenaan suomalaisessa valmennuksessa tapahtuneet muutokset, ja täten tulkintaa haastateltavien käsityksistä valmentajan työn muutoksista ja tarvittavasta osaamisen muutoksista tai vaadittavasta osaamistarpeen korostumisesta. Taulukossa 8 on nähtävillä muodostuneet alaluokat ja niistä muodostuneet yläluokat, joiden kautta tulokset ovat tässä luvussa esitetään.

Taulukko 8. Luokittelu jalkapallovalmennuksen muutoksiin liittyvistä osaamisen muutoksista

Yläluokat	Alaluokat
Johtamiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valmennustiimin johtaminen ja yhteistyötaidot ➤ Kulttuurituntemus ja kielitaito
Teknologia- ja suunnitteluosaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Teknologiaosaaminen ➤ Dokumentointi ja suunnitteluosaaminen
Opettamiseen ja valmennusmenetelmiin ja -tyyleihin liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valmennusmenetelmät ja -tyylit ➤ Pedagogiset ja sosiaaliset taidot
Tiedon arviointiin ja hallitsemiseen liittyvä osaaminen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiedon sisällöllinen hallitseminen ➤ Olennaisen tiedon löytäminen
Itsensä tunteminen ja oman osaamisen tunnistaminen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Itsestä huolehtiminen ja itsensä tunteminen ➤ Oman osaamisen tunnistaminen

6.2.1 Johtamiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvä osaaminen

Valmennustiimin johtaminen ja yhteistyötaidot

Työtä tehdään yhä enemmän useamman henkilön kanssa työtehtävien ja ongelmien ratkaisun vaatiessa enemmän yhteistyötä (Järvinen, Koivisto & Poikela, 2000, s. 76). Valmennustiimien suurentuminen käsitettiin yhdeksi muutokseksi valmentajan työssä, kuten seuraavista haastateltavien käsityksistä voi tulkita.

--siel on henkilöt vetämäs niit harjotuksii ja viel monikossa, niin et se on tiimityötä. Nyt verrattuna mitä se on ollu kaksyt vuotta sitte. Se oli silloin yks kaks valmentajaa per aika iso ryhmä, mut nyt siel on, se on tiimityötä (H3)

Sit, onneksi, siitä on tullu niinkun tiimityötä, et se on niinku yks iso lisä, mitä sun pitää huomioida. (H5)

Valmennustiimien suurentumiseen liitettiin myös valmennustiimin kehittäminen (H5) ja tehtävien jakaminen (H4):

--ja sit yks, minkä mä ehkä sanoisin, niin on sit tämmönen niinku tavallaan tän valmennustiimin johtaminen ja sen kehittäminen, tai ymmärrys siitä, sen tärkeydestä. Et sä niinku löydät oikeet ihmiset, koska se -- paisuu vaan koko ajan, ja niin se tulee tulevaisuudessa tekee viel enemmän. (H1)

--yleensä siin on joku tiimi, kuka vastaa siitä valmennuksesta, et se valmentaja on, osaa tavallaan jakaa tehtäviä tiimin kesken, johtaa sitä, johtaa sitä kentällä ja tietysti semmonen suunnitelmallisuus on erittäin tärkeä ominaisuus. (H4)

Valmennustiimien suurentuessa, tiedon määrän lisääntyessä ja eri osa-alueille erikoistumisesta muodostuu päävastuussa olevalle valmentajalle johtamiseen liittyvää osaamistarvetta, kuten edellinen (H4) haastateltava toteaa. Tähän liittyy myös yhteistyötaidot mielipiteiden kuuntelussa sekä esimerkiksi valmennustiimin motivointia, kuten seuraavassa eräs haastateltava avaa:

--totta kai se on muuttunu se, et mul on se tiimi, mun pitää osata niiden kans toimia. Se on ihan sama, jos ois tiimi ja toi on toinen tiimi, mun pitää, et niil on järkevää ja motivoivaa tekemistä. (H5)

Osa haastateltavista mainitsi myös johtamisen kykynä johtaa ryhmää tai yksilöitä, kuten seuraavassa sitaatissa.

Sit mun mielestä niinku siihen (..) osaamiseen liittyy enempi ja enempi niinku johtamiseen liittyviä asioita, että miten sä johdat ryhmää ja miten sä johdat yksilöitä ja miten sä johdat sun valmennustiimiä-- (H1)

Tiimien ja sen jäsenten määrän kasvaessa kasvaa myös tiimin johtamiseen liittyvän osaamisen taidot ja yhteistyötaidot korostuvat entisestään ja laajemmalle alueelle.

Kulttuurituntemus ja kielitaito

Ihmisten johtamisen ja yhteistyötaitojen lisäksi muutosta on tuonut haastateltaville myös kulttuurien monimuotoisuus, jolloin esimerkiksi eri yksilöiden kanssa vuorovaikutus ja “ihmiskäsittelytaidot” voivat vaatia erilaista osaamista valmentajalta, kuten eri yksilöiden valmennus ja kohtaaminen ylipäänsä. Seuraavassa esimerkki siitä, miten jollekin pelaajalle sopii toinen tapa ja jollekin ei.

--mut se johtaminen on mun mielest ja ihmiskäsittelytaidot ja sit myöskin tämmönen -- ymmärrys eri kulttuureista tulevien niinku pelaajien, et sul on sillä tavalla ymmärrystä myöskin siihen, koska se selkeesti tai se vaan niinku lisääntyy koko ajan. On se nyt sit missä päin maailmaa sä sit valmennat, nii sul on sitten joka puolelta pelaajia. Ja sul täytyy olla ymmärrys, et sä et voi käsitellä jokaista samalla tavalla, koska se kulttuuri tavallaan tekee sen, että jollekin sopii joku asia, joka ei taas sovi jollekin toiselle. (H1)

Osaamisen edellytykseksi ja muutokseksi tulkiten myös ainakin yhden haastateltavan kertovan valmennuskielen muuttumisen tai muuttamisen toiseksi kieleksi. Kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus ovat yhteiskunnallisia muutoksia, ja ovat vaikuttaneet myös jalkapallovalmennukseen ja tarvittavaan osaamiseen Suomessa. Muutos myös koetaan eri tavoin.

6.2.2 Teknologia- ja suunnitteluosaaminen

Teknologiaosaaminen

Työn muuttuessa tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tarvitaan muutoksia, ja taitoja ja tietoa tulee päivittää esimerkiksi teknologisessa osaamisessa (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014, s. 199). Yhteiskunnalliset muutokset, kuten teknologian kehittyminen, on vaikuttanut tietenkin myös valmentajan työhön. Tietokoneen äärellä voi mennä suurempi osa työajasta kuin ennen. Teknologia on myös osan haastateltavista mukaan voinut helpottaa työtä. Tietokoneen käyttö on vienyt mahdollisesti jotakin vuorovaikutuksellista keskusteluaikaa pois tulkiten seuraavasta:

Joo siis yks ihan selkee on, että et valmentajat on (...) siirtynyt tai joutunut siirtymään, tai -- tää kehitys on vaan mennä niinku siihen, että et ennen tehtiin asioit määrättyl tavall enempi kentällä ja keskustelemalla -- Kun taas nyt meidän istutaan tietokoneen ääressä suurin osa ajasta. Et siin on ihan selkee [muutos], siis kaikki tää teknologia ja tämmösen niinku mukaantulo-- (H1)

Nii siin on paljon asioita, jotka on muuttunu siinä valmentamises, mitä pitää olla niinku tavallaan laaja-alasempi ja sit kyl pitää ymmärtää niinkun, et se hyöty mitä saa niistä analyysiohjelmist, sielt pitää myös pystyy tulkitsee ja lukee niitäki, et kyl se on sillä tavalla niinku muuttunu tosi paljon. (H5)

Teknologian ja esimerkiksi edellisessä sitaatissa mainittu analysointiohjelmien käyttö on edellyttänyt valmentajilta uutta osaamista, ja näihin koulutuksistakin saa tukea. Eräs toinen haastateltava kuvaa teknologiset apuvälineet myös datan ja testitulosten keräämisen mahdollistajina pelaajakehityksessä ja näiden vertailemisen mahdollisuuden esimerkiksi seurojen välillä.

Mitä pidempään on valmentanut, sitä todennäköisemmin teknologian kehitys on muuttanut valmentajan työtä ja on ollut opeteltava uutta tapaa valmentaa teknologiaa hyödyntäen. Teknologia on tuonut valmennukseen ja pelaajakehitykseen, vertailuun ja sen seurantaan paljon lisää. Myös videon käyttö mainitaan erään haastateltavan mukaan osana työtään lisääntyneen myös esimerkiksi valmentajien toiminnan kuvaamisessa.

Dokumentointi ja suunnitteluosaaminen

Harjotussuunnitelmat oli paljon epätarkempia, kun nyt ja nyt on taas nykypäivänä kaikki, on niin tehty tarkka pelisuunnitelma, mitä tehdään ja kaikki harjotussuunnitelmat on paljon tarkemmin tehty. (H7)

Jalkapallovalmennus on yhä johdonmukaisempaa, tavoitteellisempaa ja kokonaisvaltaisempaa. Suunnittelun on oltava mahdollisesti edellisestä käsityksestä (H7) tulkiten spesifimpää ja tarkempaa kuin ennen. Suunnittelutyötä tehdään myös yhä useamman henkilön kanssa, kuten seuraavassa haastateltava kertoo.

--nii siihen liittyy tää suunnitteluosaaminen. Eli valmentajan tulis kehittyä ja --, miettii myös yhdessä valmennustiimin kanssa nykyä enemmän, eli se on tiimityötä ja sitä, että mitkä on ne meidän tavoitteet tälle vuodelle, miten se tulee esille tässä jaksossa, tällä viikolla, ja täs kyseises harjotukses. Nii se vaatii suunnitteluosaamista—(H3)

Valmennustiimin osallistuminen suunnitteluun voi tuoda uusia näkökulmia ja asiantuntijuutta. Jälleen teknologiset apuvälineet ovat tukena edistämässä tavoitteellista valmennusta, mutta seuraavassa haastateltavan käsityksestä voidaan tulkita, että mahdollisesti dokumentointiosaaminen olisi vielä erillinen osa teknologiaan liittyvästä ja suunnitteluosaamisesta.

--tosi paljon tulee kaikennäkösiä harjoitussuun- suunnitelmaohjelmia ja dokumentointia, et valmentajan -, ehkä meidän iso haaste on siinä tietyt näitten -- digilaitteitten käyttäminen valmennuksessa, opettamisessa. Ja dokumentointi on yks asia, äärimmäisen haastava ja tärkeä asia, jos aatellaan sitte systemaattista valmentamista ja (..) progressiivista etenemistä, nii valmentajan tulis osata dokumentoida asioita,-- (H4)

Systemaattisuus ja tavoitteellisuus apuvälineiden, tiedon ja asiantuntijuuden jakaminen valmennuksen, ja valmentajien oman osaamisen kehittämisen, suunnittelussa ovat avaintekijöitä. Myös suunnitteluosaamista tiimin yhteistyönä tarvitaan.

6.2.3 Opettamiseen ja valmennusmenetelmiin ja -tyyleihin liittyvä osaaminen

Valmennusmenetelmät ja -tyylit

Valmentajakeskeisestä pelaajakeskeisempään valmennustyyliin siirtyminen (vrt. urheilijalähtöisyys: Clewer, Kantosalo & Ruutiainen, 2020) näkyi myös vahvasti tämän tutkimukseen osallistuneiden valmentajien käsityksissä muutoksista.

Lapset on, lapset uskaltaa lähestyä aikuista vähän helpommin ja ehkä valmennuskulttuuriki on muuttunu et ne ei oo, se ei oo niin semmosta käskyttävää.(H2)

Pelaajakeskeisempi tapa saattaa vaatia valmentajalta erilaista osaamista, jossa vuorovaikutustaidot korostuvat, koska keskustelunomaisempi ja osallistavampi ote lisää pelaajien ja valmentajan välistä vuorovaikutusta. Osalle valmentajista keskustelevampi valmennustyyli on luontevampi kuin komentomainen, kuten seuraavissa lainauksissa haastatteluissa.

-- me ollaan määrättyl taval (..) siirrytty tavallaan semmosesta (..) enempi autoritäärisestä valmentamisesta enempi tämmöseen keskustelemaan --, ja tavallaan pelaajia sitouttavaan ja vastuunjakamista - -. Et ennen, -- se oli vaan niinku sitä, että valmentaja sano, mitä sä teet ja sit sä teit. -- Niin mä oon ihan varmasti tämmönen enempi keskusteleva valmentaja, mut kyllähän niit tulee tilanteita, et sun on pakko vaan niinku käskee. -- (H1)

Et sit mä voin jossain vaihees mennä -- ja olla keskustelussa mukana --. Mut et se on mun mielest ideaalitilanne, ku pelaajat keskenään rupee [ratkoo asioita, keskustella esimerkiksi harjoituksissa], koska viime kädessä ne joutuu ratkoo niit tilanteita peleissä kuitenkin – (H1)

Valmennustyyliin ja opettamiseen liittyvä osaaminen on muuttunut valmentajan arjessa, kun pelaaja tulisi nähdä ”kehityksen moottorina”:

Onhan se monipuolistunu, jos aatellaan Suomea, nii se on monipuolistunu siitä, mitä se on ollu 10 vuotta sitte että, tai 20 vuotta sitte. Et se oli aika tietysti suoraa --, valmentajaläht[östä] tai -vetosta niinku se valmentaminen, et valmentaja päätti asiat, kerto miten tehään tietyn harjoitteen siihen, mentiin, toistettiin samoja asioita ja tavallaan, että se oli se kommunikointi aika ykssuuntasta ehkä. Ja tietyst vuosien saatossa nyt muuttunu aika radikaalisti, että se pelaa-, valmentaja, valmentajan taidot siinä valmentamisessa, et pyrkis ohjaamaan että se pelaaja ois se kehityksen moottori tavallaan siinä,-- (H4)

Erään haastateltavan käsityksessä yhteiskunnan ja ihmisten muuttuminen ylipäättensä kyseenalaistavammaksi on vaikuttanut valmennustyylien muutokseen:

Ja osittain syy siihen [valmennustyylin muuttumiseen keskustelevämmäksi] on mun mielest niinku se, että -- mä sanoisin et pelaajien ja niinkun ihmiset ylipäättänsä on muuttunu. Ja se ei enää niinku välttämättä mee samal taval läpi se, että sä vaan käsket ihmisiä ja ihmiset vaan ottaa käskyjä vastaan ja toimii, --, vaan ehkä semmonen niinku enempi kyseenalastava -- nää nuorimmat sukupolvet, jotka niinku on, niin kyseenalaistetaan asioita huomattavasti enemmän ku ehkä ennen. (H1)

Teknologian kehittyessä ja tiedon ollessa kaikkien saatavilla yhä paremmin voidaan tulkita valmentajan oman toiminnan ja valintojen perustelun nousseen suurempaan osaan kuin aikaisemmin. Valmennustyylin tai johtamismallin muutokset voivat olla joillekin valmentajalle luontaisemmalta tuntuvia tai omaa tapaa lähempänä. Esimerkiksi yhden haastateltavan (H5) mukaan pelaajat voivat jakaa mielipiteitä ja ajatuksia sekä vaikuttaa asioihin eri tavoin kuin aiemmin, kun valmentaa vähemmän autoritaarisesti tai valmennustyylien muuttuessa vähemmän autoritääriseen valmennukseen. Suunta johtamismalleissa, edellisiin asioihin viitaten on hänelle luontaisemmalta tuntuvaa:

-- Mut onhan se onneks yhteiskunta muuttunu ja johtamismallit on ehkä menny tähän suuntaan, mitä itse ajattelee. (H5)

Myös seuraavassa toinen haastateltava toteaa yhteiskunnan tasolla ja johtamisen tavoissa tapahtuneen muutoksen olevan myös valmennuksen kyselevän ja osallistavamman tavan taustalla.

Et se, mitähän mä sanoisin, semmonen niinku (..) suorien vastausten tai suorien ohjeiden auktoritäärinen johtaminen on niinkun koko yhteiskunnassa, se on muuttunu. Ja sillai väi- vähän enemmän väistyny ja et semmonen osallistaminen ja kyseleminen ja (..) --, et täs tapaukses pelaajat saa ratkasta ongelmia itse enemmän kuin suorien vastausten antaminen, on tullu mukaan. Mikä on niinku hyvä asia. (H6)

Pelaajakeskeisempään valmennustyyliin tai tiettyyn metodiin opettelu on seuraavassa haastateltavan käsityksen mukaan edellyttänyt nimenomaan poisoppimista ja uudelleen kouluttautumista valmentajakeskeisemmästä valmennustyylistä:

Ja tavallaan pyritään tämmösen niin sanotun kyselytekniikan kautta aika pitkälle. --et se on aika erilaista se, mihin mut on koulutettu. Et mä oon joutunu aika paljon oppii niinku pois. Mä oon aika semmonen kohtuullisen autoritaarinen valmentaja—(H2)

Edellisen lainauksen haastateltava pitää myös harjoittelukuria tärkeänä ja muistuttaa, ettei kuria kuitenkaan aio unohtaa, vaikka pyrkii vähemmän autoritaariseen tyyliin. Tietenkin

käskevää ja komentoimaista tyyliäkin tarvitaan useamman haastateltavan mukaan. Tämä saatetaan liittää kuriin tai siihen, että riippuu myös esimerkiksi harjoitteesta, tavoitteesta ja tilanteesta ylipäänsä. Uudet menetelmät ja tyylit valmentamisessa ovat ainakin yhden haastateltavan kokemuksen mukaan koettu hankalammaksi oppia myöhemmällä iällä, hänen mukaansa liittyen myös vahvoihin maneereihin.

Valmennusmenetelmiä ja -tyylejä on monia, joten valmentajan (tai seuran) asiantuntijuuteen liittyy myös niiden valitseminen. Seuraavassa haastateltavan käsityksen mukaan myös kokemus vaikuttaa valmennustyylien valintaan. Lisäksi valmennusmenetelmien ja -tyylien monipuolistuminen ja ikään kuin ”valmiina” poimiminen on muuttanut valmentajien työtä siten, ettei kaikkea tarvitse keksiä itse.

--niinku et tavallaan sä voit ottaa jonkun [esim. valmennusmenetelmän] tuolta. Ennen se on ollu sitä, et sun on pitäny vähän niinku ite keksii. Ja sä oot ite --, sit se sun oma niinku kokemuserä. -- onhan niitä vaihtoehtoja on tänäpäivänä hirveen paljon niinku. (H5)

--et ottaa tavallaan pikkuhiljaa palan kerrallaan siihen itselleen opeteltavaksi. (H3)

Kuten edellä, useampi haastateltava mainitsi, että on hyvä ottaa pala kerrallaan metodeista tai tyyleistä omaan valmennukseen. Myös opettajan työn muutoksesta puhuttaessa Hakkaraisen ym. (2005, s. 15) opettajan ei tarvitse hylätä kaikkea vanhaa osaamista tietenkään, vaan esimerkiksi myös tutkivaa oppimista kannattaa kokeilla pala kerrallaan yhdistäen uusia ja vanhoja menetelmiä. Seuraavassa haastateltava mainitsee, että valintaan liittyy myös kyky poimia omaan valmennukseen sopiva, ”hyvä asia”, ja hyvää ”perustaa” ei saisi unohtaa.

--et tavallaa me ollaan menty siihen trendien mukana aika paljon, ja --, nyt ku on taas tullut -- uusia metodeja ja pelinymmärtämisen liittyviä metodeja, kaikkee muita tämmösii, nii tavallaan valmentaja unohtaa sitte sen hyvän perustan, mitä siinä sitte pitäis tehdä että. Et valmentajan näistä kaikista uusista metodeista, tavoista, mitä mitä tahansa ne onkaan, nii valmentajan pitäis vaan pyrkiä löytämään se joku hyvä asia minkä se ottaa siihen omaan päivittäiseen valmennukseen tai omaan kehittymiseen. (H4)

Vaikka aikaisemmissa sitaateissa eräs haastateltava totesi, ettei tarvitse enää keksiä itse niin paljon, voi menetelmien kirjo aiheuttaa haasteita ja ”sekamelskan” valmentajien työhön:

--nythän paljon puhutaan, et mikä aiheuttaa sellasen sekamelskan valmentajille, ku tieksä on Ekkonoa ja on sitä ja on tätä ja on tota, nii sehän aiheuttaa sellasen sekamelskan, et no mitä täs nyt niinku pitäis noudattaa. Et ku kaikki puhuu vähän eri asioista ja nii. Joo, tuo haasteita valmentajille. Edelleen et vaaditaan. (H7)

Osa haastateltavien käsityksistä viittaa myös siihen, että valmennusmetodien ja -tyylien kirjosta valitsemisen ja niiden käyttämisen vaarana saattaa olla hyvän perustan unohtaminen. Olennaista on ymmärtää peli ja sen jäsentely itselleen jotenkin. Hyvällä perustalla tarkoitetaan esimerkiksi ihmisen kohtaamista ja ryhmän haltuunottamista, kuten seuraavissa haastateltavien käsityksissä käy ilmi.

Nii toisaalt se myöskin vähän lisää ehkä tuskaa, ja sit must täs on ehkä menty vähän liikaa siinä valmentamises puhumaan näistä teknistaktisista asioista, ja mun mielest se iso asia on kuitenkin se ihminen ja sen kohtaaminen. Ja se on jääny näis, mun mielest niinku täs nykykeskustelus, aika paljon vähemmälle. Mikä on kuitenkin se kaiken a ja o, et se on ihan sama, mitkä metodit ja taktiikat ja systeemit sul on, jos et sä oo saanu tätä jengii haltuun. (H5)

Mut kaiken a ja o on se, että et sul ois jollain tavalla jäsennelty se peli. Ja sä tiedät mitä sä lähdet opettamaan ja sitten tietysti kenelle, et mitä sä oot siit opettamas. (H6)

Lisäksi muutama haastateltavista toteaa, että valmentajan persoonallisuus tulisi säilyttää. Yhden haastateltavan mukaan on hyvä esimerkiksi kokeilla erilaisia menetelmiä, mutta täysin kopioimisesta ei seuraa oman uran kannalta välttämättä hyvää. Seuraavassa haastateltavan käsityksen mukaan, menetelmä tai metodi pitäisi myös olla ”hänelle se paras”, ja pelin jäsentelyä korostaen:

No täähän on nyt hyvin trendikäst tällä hetkellä, et keksitään uutta jalkapallokieltä ja sanastoa ja sit on, on Ekkonoa ja on Gamecenteriä ja on tota ja tätä ja tätä ja. Siis mä koen sen lähes huvittavana tän koko keskustelun. -- Et kaikki on ihan, kaikki saa tehdä mitä tekee, --, oleellista on se et vaan se valmentaja on jäsentäny sen [lajin, pelin] jotenki itelleen. Et se itse ymmärtää, mitä se peli on ja mitä sen pitää siit pelistä opettaa. Sit et millä metodilla tai niinku menetelmällä se sen tekee, nii se toivottavasti on niinku hänelle se paras. (H5)

Koska jalkapalloseuroilla saattaa olla erilaisia metodeja tai osia niistä valmennuslinjausten taustalla, erilaisia painopisteitä tai toimintatapoja, ottaa yksi haastateltavissa puheeksi osaamiseen liittyvän mahdollisesti myös kyky sitoutua tapaan tehdä tai itsellensä sopivan paikan tai seuran löytäminen.

Ja ehkä semmonen asia, mitä on ollu jossain määrin nyt sit tullu ja ollu nähtävissä, mut että (..) voisko olla semmonen, että tavallaan kyky sitoutuu sellaseen valmennuslinjauksiin ja sellaseen, mukautua siihen (..) tietyllä tavalla annettuun linjaan tai suuntaan. -- et tavallaan valmiimpana pakettina pitäis tulla sisään. -- mut sit myös yhtälailla valmiina oppimaan uutta ja sitoutumaan siihen tapaan tehdä. Et vaikka joku toinen tapa vois olla ihan yhtä hyvä, tai tota lähes yhtä hyvä, mut se polku on vaan niin erilainen, et se ei niinku mee tähän tapaan tehdä --(H6)

Selkeät valmennuslinjaukset yhtenäistävät toimintaa valmentajien välillä, mutta seuraavassa näkemys siitä, että valmentajan työ on voinut muuttua, kun “enää ihan kaikki ei käykään”:

--et ehkä se, et mihin tämä yksittäinen valmentaja sopii. Niin ennen, aikasemmin ku se on voinu tavallaan mennä vähän ehkä minne vaan, koska hän on saanu tehdä sen oman ympäristön siel sisällä, sen seuran sisällä oman, ja tää, vaik nää on ihan erilaisii valmentajii, ne voi valmentaa samas seuras, mut mitä enemmän tulee linjauksia seurojen sisälle, nii näiden valmentajien pitää löytää oikeenlainen paikka toimia. Et enää ihan kaikki ei käykään. -- . Et jos Suomes vaan vakiintuu semmonen yhtäläinen tapa tehdä asioita, ni sitten tietysti tää skenaario ei ihan suoraan pidä paikkansa. (H6)

Valmentajan työ ei ole välttämättä kaikilla tasoilla tai ikäryhmissä enää niin “vapaata” kuin ennen, mutta selkeät linjaukset toiminnasta pohjautuvat myös tutkimustietoon. Kyse on myös systemaattisemmasta ja suunnitelmallisemmasta toiminnasta, jota arvioidaan jatkuvasti, yhdessä.

Pedagogiset ja sosiaaliset taidot

Pedagogiset taidot liitetään vahvasti valmentajan osaamiseen, mutta esimerkiksi pelaajakeskeiseen valmennustyyliin (vrt. valmentajakeskeinen komentotyyli) vaaditaan enemmän pedagogisia taitoja, kuten seuraavassa haastateltavan käsityksestä voidaan tulkita.

Tässä nyt on aika paljon korostettu sitä, et saatais tää pelaaja, lapsi, nuori nii itse tosi paljon aktiiviseksi siinä prosessissa. Ja hyvät pedagogit osaa sitte sen. Toki myös sitte on tilanteita, mis tarvii, että se valmentaja ottaa sen käskevämmän tyylin ja opastavamman tyylin ja auttaa siinä niinkun eteenpäin. (H3)

Sun pitäis omata niinku hyvät pedagogiset taidot ja myös sit ihan tommoses seuratoiminnassa, muunki ku sen jalkapallon opettamisessa niin kyl siinäki on tietysti vaatimukset noussu. (H6)

Edellisessä myös valmennustyyli liitetään pedagogin käsitteeseen. Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus harjoitteiden ja kausisuunnitelman osalta keskittyvät kokonaisvaltaisuus huomioiden myös enemmän psykososiaalisiin tekijöihin, jolloin jalkapallotietämys ja osaaminen eivät riitä yksinään. Pedagogiset taidot korostuvat, kun jalkapalloa lähdetään opettamaan jäsennehtynä pelinä ja oppimisen konsepteina. Haastateltavan käsitykset pelaajien ”virittämisestä” ja motivoimisesta voidaan tulkita liittyvä myös pedagogisiin ja sosiaalisiin taitoihin:

--valmentajan pitää osata virittää pelaajat oikein, et jos valmentaja ei osaa motivoida pelaajia niissä peleissä tai ei pysty virittää sitä vireystilaa tai sitä semmesta aktiivisuutta, nii -- sit siit tulee haastavaa että. Et se on valmentaja, valmentajana toimiminen nii se on, -- , se vaatii tietyn, no äärimmäisen hyvän sosiaalisen taidon siihen, että se pystyy virittää ne pelaajat siihen harjotukseen. (H4)

Seuraavassa haastateltavan käsityksestä voidaan tulkita, että tiedollinen ymmärrys ei riitä, vaan on myös oltava osaamista opettaa tietoa ja taitoa:

--et sun pitäis sitä jalkapalloa ymmärtää, mut se ei riitä et sä vaan ite ymmärrät, vaan sun pitää sit jotenki osata sitä myös opettaa ja sehän on se iso haaste monelle valmentajalle. Et futisymmärrys on sataprocenttista, mut yritä nyt sit opettaa sitä asiaa lapsille tai nuorille, nii se on hankalaa. Nii sitähän vaaditaan valmentajilta. (H7)

-- mut nyt nykypäivänähän se on muuttunut, et nyt valmentajalta vaaditaan pedagogisia taitoja ja niit on niinku pakko olla. Mut et jotenki, mä en tiiä, mistä se johtuu, et niit ei oo ennen ees mietitty, et ne liittyis jalkapalloon. Et onkse sit vaan et nykyään valmentajalta vaaditaan enemmän. (H7)

Haastateltava 7 toteaa, että mahdollisesti pedagogisia taitoja vaaditaan enemmän, koska vaatimukset ovat ylipäänsä kasvaneet. Oppimisen ja opettamisen tutkimus ja niihin liittyvä tieto on lisääntynyt, jolloin oppimiskäsitykset ovat muuttuneet tai korostetaan toista enemmän kuin aiemmin. Täten myös opetus- ja valmennustyyli ovat muuttuneet tai saaneet lisää kirjoa niin oppilaitoksissa oppilaiden opettamisessa kuin jalkapallokentillä pelaajien opettamisessa. Erilaiset valmennustyyli luovat käsitysten mukaan mahdollisuuksia ja haasteita, ja niihin liitetään myös joidenkin kohdalla omien vakiintuneempien valmennustyylien muuttamista, kehittämistä tai mahdollisesti myös laajentamista.

6.2.4 Tiedon arviointiin ja hallitsemiseen liittyvä osaaminen

Tiedon sisällöllinen hallitseminen

Kuten edellä todettiin, tulisi joidenkin haastateltavien mukaan valmentajien ymmärtää, miten ihminen oppii ja miten ihminen oppii ja miten ryhmä ympärillä vaikuttaa yksilöihin ja yksilö ryhmään, kuten seuraavassa haastateltava avaa käsityksiään:

-- kun puhutaan, että tää -- valmentaminen on opetustyötä, nii siin on todella tärkeetä ymmärtää se, että miten ihminen oppii. Ja sitä oppimisprosessin, prosessin muokkaamista. --eli suunnitellaan myös se, että ei oo pelkästään mietitty niitä harjoituksia, vaan sen koko joukkueen toimintakulttuurin kehitystä, et siellä tehdään myöskin muutakin kuin sitä sen ryhmän kanssa, pidetään siit ryhmäilmiöstä huolta—(H3)

Puhutaan sellasest jutusta, et valmentaja on tämmönen niinku learning designer, et tavallaan nyt tämmönen taitojen oppimisen viimeisimmät ja pelinoppimisen nää teorit, nii niitä käytetään täs valmennuksessa. (H3)

Valmentajan pitää siis osata kokonaisuus ja sen monia osia. Nash ym. (2011, s. 236) mukaan myös onnistuminen harjoitustapahtuman luomisessa ja johtamisessa riippui tietomäärästä sekä sen laajuudesta, johon liittyi kyky soveltaa ja käyttää tätä tietoa ja sen osia tilanne- ja harjoitekohtaisesti (Nash ym., 2011, s. 236). Nash ja Sproulen (2009, s. 122) mukaan tilannekohtaisessa oppimisessa pitää myös ymmärtää esimerkiksi oppimisteorioita, motivationaalisten tekijöiden, lajitietämyksen ja oman toiminnan reflektoinnin lisäksi. Tiedon ja tutkimuksen määrän kasvaessa valmentajalta vaadittavan osaamisen tiedollinen laajuus on mahdollisesti kasvanut, kuten seuraavassa haastateltavan käsityksistä voi myöskin tulkita:

--kyllähän se valmentaja, suomalainen valmentaja, täytyy olla tosi, tosi monipuolinen ja hyvä kaikessa oikeestaan tällä hetkellä. Että hänen täytyy ymmärtää fyysisestä kasvusta valmennuksesta, ja sitten sen täytyy ymmärtää teknistaktisista asioista, miten opetetaan, opitaan missäkin ikävaiheessa. Sit sen täytyy ymmärtää eri- erilaisista kommunikaatiotyyleistä ja menetelmist --. Ja sitä informaatiota ja sitä semmost kokonaisvaltasuutta on tullu tosi paljon mukaan nyt tähän viimesen kymmenen vuoden aikana. Et suomalainen valmentaja joutuu kyllä tekemään tosi paljon töitä sen suhteen, että ymmärtää kaikista näistä asioista. (H4)

Edellinen haastateltava mainitsee myös resurssit suhteessa siihen, mitä kaikkea suomalaisen valmentajan tulisi osata, jos ei esimerkiksi ole erikseen fyysistä valmentajaa joukkueessa. Teorian ja tiedon ollessa kokemuksen lisäksi valmentajien työn pohjalla ei

ole itsestään selvää teorian hyödyntäminen käytännössä, ja kirjoittamista ja tekstiä on yhä enemmän seuraavan haastateltavan käsityksen mukaan:

--valmentajakoulutukset muuttuu tai tulee muuttumaan tai miten niitä kehitään, nii kylhän se, sehän vaatii niinku valmentajalta tosi paljon osaamista siihen, että osaa hyödyntää, no esimerkiks näissä valmentajakoulutuksen eri tehtävät ja kaikki muut, miten -- pitää osata hyödyntää teoriaa, -- ja pitää osata kirjoittaa tosi paljon tekstiä ja et jos tavallaan niinkö, nii ei oo tottunu siihen. (H4)

Opetusmetodeista, valmennusmenetelmistä ja -tyyleistä oleva tietämys "pitäis olla hallussa" myös. Lajiosaaminen ja pelin jäsentely kompleksisuudessaan on tietenkin tärkeää valmentajan tiedollisessa osaamisessa, ja seuraavasta voidaan tulkita myös käsityksiä sen kasvusta.

Ja sen niinkun, kyl mä näkisen sen, et se on, tää taso on noussu, mut nii se on noussu muuallaki, ku vaan Suomessa. Ja ne vaatimukset on -- parhaimmillaan on sitä, et se ymmärrys pelistä pitää olla ihan eri tasol. Ja tapa yrittää, niinku jäsenellä sitä peliä ja niit opetusmetodei, millä sä sit lähet opettaa, niin ne ne pitäis olla hallussa. - - Mut et kyl se on näkyny siinä, että et semmonen laji- ja substanssiosaaminen pitäis olla korkeampaa, ja sit myöskin pedagogiset taidot ja. Et emmä tiä, onks ne isos kaavassa miten muuttunu, mut semmonen fiilis mul on. (H6)

Eri osa-alueiden ymmärtäminen ja jaottelu ei riitä, vaan osa-alueet täytyy ymmärtää osana kokonaisuutta yksilön ja ryhmän tasoilla. Monista asioista täytyy toisaalta tietää enemmän kuin ennen, mutta mahdollinen valmennustiimin osaaminen ja toimintaympäristö määrittelevät myös sitä tietoa, jota tarvitaan.

Olellaisen tiedon löytäminen

Koska tietoa on niin paljon myös jalkapallosta ja valmentamisesta, ei ole aina edes yksiselitteistä, mikä on "olellainen tieto".

Et sillä tavalla se on tavallaan helpottunu, mut sit myöskin tieto aina lisää tuskaa,-- Sitä informaatiotulvaa, että siitä löytää sen oleellisen, mikä on hyödyllistä, mikä auttaa sua työssä ja auttaa pelaajien ja pelin kehittämisessä. Et mä luulen, et se on se varmaan se isoin haaste, että löytää sen oleellisen. Ja varsinki ja et kuitenkin, ku tulee niit mallei ja kaikkee niin paljon, et se, et sä kuitenkin valmennat sil omalla persoonalla ja sun pitää löytää ne omat, et sä et lähe tonne ja sit sä meet yhtäkkii tonne, vaan et sul on se oma tapa toimia. (H5)

Huomionarvoista tulkintani mukaan on olellaisen tiedon löytämisessä myöskin se, että oma persoonallinen valmennustyyli tai oma tapa toimia säilyisi. Aloittelevat valmentajat

saattavat aluksi juuri kopioida tiettyjä toimintamalleja tapoja mallioppimisen kautta ja vasta myöhemmin oma tapa toimia ja valmentaa muodostuu. Valmentajan osaamiseen kuuluu tiedonhankinnan taidot ja kriittinen arviointi, jotka korostuvat myös valmennuksessa tietomäärän ja sen saatavuuden laajentuessa. Suomalaisen valmennusosaamisen mallissa (Hämäläinen, 2016) on myös nostettu esiin tiedon arviointi- ja hankintataidot. Haastateltava viittaa myös erilaisiin malleihin, valmennustyyliin ja menetelmiin, joista edellisessä alaluvussa 6.2.3. on enemmän käsityksiä.

6.2.5 Itsensä tunteminen ja oman osaamisen tunnistaminen

Itsestä huolehtiminen ja itsensä tunteminen

-- et on tosi tärkeet, et valmentajat pitää itsestään huolta. Et jos ne on niinku väsyneitä ja ylikuormittuneita, kiireisiä, ni se vähän heijastelee siihen hommaan niin, että siinä tulee vähän heikkoo laatu sit väkisinkin. (H3)

Valmentajan itsestä huolehtiminen on tärkeää pelaajien kehityksen kannaltakin. Itsestä huolehtimiseen liittyy myös itsensä tunteminen, jotta voimavarat säilyisivät. Itsensä tunteminen mainittiin käsityksissä useammassa kontekstissa. Esimerkiksi vastuunjakaminen tiimissä ja eri mielipiteiden huomioiminen edellyttää valmentajalta myös itsensä tuntemista ja hyvää itsetuntoa:

Se, siis se edellyttää ilman muuta sitä, et aina tietysti vastuunjakaminen edellyttää sitä, et sun ensinnäkin täytyy olla (...) -- hyvä itsetunto. Et sä oot valmis tavallaan ottamaan vastaan (...) -- mielipiteitä. Niin kuin erilaisia mielipiteitä, vaikka ne ei ois samaa, ku mikä sul on. (H1)

Itsensä tunteminen liittyy myös tiedon määrään, sen jakautumiseen ja ymmärrykseen sekä hyväksymiseen siitä, ettei tarvitse osata tai tietää kaikkea itse:

--se itsensä tunteminen ja -- sillee olla at ease niinku itsensä kanssa. Et mä en osaa kaikkea täs maailmassa ja enkä edes niinku jalkapallosta kaikkee. --. sen se tavallaan vaatii ja on -- muuttanu. (H1)

Itsensä tunteminen voidaan liittää myös oman osaamisen tunnistamiseen, josta lisää seuraavaksi.

Oman osaamisen tunnistaminen

Valmentajan kehittymisen kannalta reflektointi on olennaista, ja kaikille se ei ole heti luontevaa. Itsensä kehittämistä ja osaamisen tunnistamista painotetaan enemmän kuin ennen, kuten seuraavassa haastateltava toteaa:

Et valmentaja joutuu niinku miettimään sitä omaa itseään kyllä nyt huomattavasti tota enemmän, mut si- se myös mikä on positiivista nii siin on selvät kehikot ja selvät osa-alueet, mitä voi tarkkailla. -- Eli se vaatii valmentajalta myös sit sitä, että tavallaan heittäytyy siihen alttiiks sille, et on, pyytää apua ja ja haluaa kehittää itseään. Analysoida tekemistään, haluaa kehittää, osaa pyytää apua ja saada sitä kautta vielä lisää itseluottamusta ja osaamista sit siihen valmennukseen. (H3)

Itsensä kehittämiseen ja osaamisen tunnistamiseen on monenlaisia apuja, ja valmentajan tulisi olla itseohjautuva ja monesti luultavasti myös itseohjautuva avun pyytämisessä, kuten edellisessä lainauksessa haastateltava toteaa. Haastatteluissa käsityksissä puhuttiin monesti vahvuuksista ja kehittämistarpeiden tunnistamisesta. Seuraavassa sitaatissa muistutetaan valmennusmenetelmien ja -tyylien kontekstin yhteydessä itsensä tuntemisesta sekä omien kehittämistarpeiden tunnistamisesta:

Et on joku menetelmä tai metodi mikä tahansa tai nii, et se on mun mielest oleellisin asia, et sä tunnet itses. Ku ihan sama, ku mä puhun pelaajille, nii niitten pitää oppii tuntee itsensä, niiden pitää hyväksyy se, mis niil ehk on kehitettävää. (H5)

Työn muutoksissa muutoksen hallitseminen edellyttää myöskin itsensä tuntemista, ja jatkuva kehittyminen ja reflektointi ovat osana asiantuntijuuden kehittymistä. Seuraavassa luvussa esitetään tuloksia valmentajan asiantuntijuuteen ja itsensä kehittämiseen liittyviä käsityksiä. Oman spesifimmän kehityskohteen tunnistaminen, esimerkiksi johtamisen taidot, auttavat valmentajia kehittymään (Wiman, Salmoni & Hall, 2010, s. 56). Oman osaamisen tunnistaminen liittyy myös itsensä tuntemiseen. Reflektointi mahdollistaa kokemusten läpikäymisen ja kehittämiskohteiden sekä muutostarpeiden löytämisen (esim. Knowles, Gilbourne, Borrie, & Neville, 2001). Se, mitä erilaiset muutokset vaativat valmentajilta ja tarvittavalta osaamiselta, näkyi monenlaisina asioina, tietenkin myös käsityksestä tai kokemuksesta riippuen.

6.3 Asiantuntijuuden ja itsensä kehittäminen

Yksilöt kehittävät itseään eri tavoin. Käsitykset tässäkin yhteydessä ovat subjektiivisia ja seuraavien tulosten ja luokitteluiden tarkoituksena on saada laajempaa kuvaa asiantuntijuuden kehittämiseen liittyvistä käsityksistä ja itsensä kehittämisen keinoista. Hämäläisen (2016, s. 8) Suomalaisen valmennusosaamisen mallin valmentajan itsensä kehittämisen taidot ovat suuressa osassa. Käsitykset asiantuntijuuden ja itsensä kehittämisestä muotoituivat alla olevan taulukon 9 luokkien mukaisesti.

Taulukko 9. Luokittelu jalkapallovalmennuksen asiantuntijuuden ja itsensä kehittämisestä

Yläluokka	Alaluokka
Keskustelu ja osaamisen jakaminen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muiden kouluttaminen ja opettaminen ➤ Keskustelu muiden valmentajien ja alojen ammattilaisten kanssa
Kouluttautuminen ja seuran tuki	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Koulutukset ja kurssit ➤ Seuran tuki
Toiminnan havainnointi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muiden valmentamisen ja seurojen toiminnan seuraaminen ➤ Kehittyminen videoinnin avulla
(Teoria)tiedon hankkiminen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Omaan osaamisen kehittämiseen liittyvän tiedon opiskelu ➤ Lukeminen ja foorumit
Itsensä johtaminen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Itseohjautuvuus ja reflektointi ➤ Avarakatseisuus ja muutostietoisuus

6.3.1 Keskustelu ja osaamisen jakaminen

Muiden kouluttaminen ja opettaminen

Seuraavissa lainauksissa haastateltava käsittää muiden valmentajien kouluttamisen olevan yksi keino kehittää myös itseään:

*Mut sitte opettaminen, toisten opettaminen on yks todella iso oppimismenetelmä. -
- Mut joudut, pääset -- opettamaan muille, mitä miksi, mitä ja miksi vaikka tämä
harjoitus tai tällänen viikko tai tällänen ajatus. Ja se, et sä joudut perustele
asioita, miettii ja perustele asioita, niin se on oppimiskeinona erittäin hyvä.
(H6)*

Valmentamisen tai siihen liittyvien menetelmä- tai tyylivalintojen tullessa ainakin yhden haastateltavan mukaan tulkiten jo automaationa ja persoonan kautta, ainakin eräs haastateltava kokee toisten kouluttamisen mahdollisesti muistuttavan myös toiminnan taustalla olevista perusteluista ja mahdollisesti avaa pohdintaa, mikä voi toimia paremmin ja miksi:

*--. Et se vaan kuuluu tavallaan siihen mun tapaan toimia. -- mä huomaan sen
niinku siinä et sillon, ku mä itse koulutan. Nii sillonhan mä rupeen miettimään
tavallaan. En välttämät suoraan valmen-, okei nehän tulee mun
valmentajakokemuksest ne ajatukset, mut et ku mä nään jonkun toisen
valmentavan, esimerkiksi joku koulutettava, joka vetää jonkun treenin tai jotain.
Nii siinä mul saattaa sitten, et hei et ton asian voiski, et se menetelmä tässä vois
toimii paremmin tai toi menetelmä paremmin ku toi menetelmä. (H1)*

Edellinen voidaan tulkita myös viittaavan toisten toiminnan havainnoinnin avulla oppimiseen. Osa muita kouluttavista saattaa ajautua kouluttajiksi jakamaan asiantuntijuuttaan ja osaamistaan osana työkuvaansa, ja saattavat huomata vasta kouluttajaksi ryhtymisen jälkeen, kuinka paljon siinä voikaan itse oppia itsekin.

Keskustelu valmentajien ja muiden alojen asiantuntijoiden kanssa

Keskustelu ja vuorovaikutus eri mielipiteitä perusteluineen ja näkökulmia huomioiden auttaa asiantuntijuuden kehittämisessä, sen jakamisessa ja uuden luomisessa. Tässä tutkimuksessa keskustelu on monen haastateltavan käsitys itsensä kehittämisen keinoista. Seuraavassa huomiossa on muiden valmentajien kanssa keskustelun lisäksi myös kaikkien muidenkin alan ihmisten kanssa keskustelu.

*Ja sitten keskustelemalla muiden, mä en sanois et muiden valmen-, no totta kai
muiden valmentajien kanssa, mut ehkä myös siis -- muiden alojen ihmisten*

kanssa niistä kaikista vois jotain oppia ja nää on ehkä ne joo, näillä mä kehitän itseäni. (H7)

Yhden haastateltavan mukaan on myös ajatus siitä, että keskustelu pitäisi saada ylipäänsä avoimemmaksi ja mahdollisia foorumeita valmentajille eikä mentäisi ”blokkeihin”. Tulkitsen hänen sanoistaan myös, että se vaatii uskallusta. Seuraavassa eräs haastateltava kuvaa keskusteluiden antaneen omaan työhön lisää, enemmän kuin mahdolliset luennot:

--mä nään tavallaan, ne kollegan kans käydyt keskustelut on niit, sitä parasta koulutusta. Et on muutamii semmosii ihmisii, joiden kans voidaan puhua aina, -- on puhuttu niinku ihan -- auki jutut. -- et en mä usko, että mä en hirveesti kehittyis, jos mä menisin koulun penkille nyt kuuntelemaan luentoja ja muita. (H5)

Haastatteluissa ilmeni myös muutaman haastateltavan mukaan kansainvälisten kontaktien kanssa keskustelun tärkeys. Valmentajien itsensä kehittämisen keinoihin ja usein arkipäivään kuuluu keskustelu. Keskustelu itsensä ja näkökulmien avaamisen kehittämiseksi voidaan nähdä yhdeksi keinoksi asiantuntijuuden kehittymiselle, koska esimerkiksi Mezirowin (1997, s. 7) mukaan kriittinen reflektio, omia ja muiden näkemyksiä sekä tietoa arvioiden, mahdollistaa uudenlaiset tulkinnat ja näkökulmat mahdollistavat transformatiivisen oppimisen. Aikuisen oppimisen tulee tulla tietoiseksi ja arvioida kriittisesti näkemyksiä toisten ja itsensä uskomusten, arvojen, arvostelun ja tunnetilojen lomasta (Mezirow, 1997, s. 5–9). Nash & Sproule, 2009, s. 123–124). Interaktionaalinen asiantuntijuus muodostuu ”hiljaisen tiedon kielellä” keskustellessa vuorovaikutustilanteessa ja uuden ongelman ratkaisuprosessissa (Evans & Collins, 2010, s. 54). Myös esimerkiksi Nash & Sproulen (2009, s. 123–124) tutkimuksessa valmentajien käsityksissä informaali oppiminen verkostojen, yhteistyön ja mentoroinnin kautta nähtiin tärkeäksi asiantuntijaksi kehittämisessä. Kansainväliset kontaktit ovat myös lisääntyneet. Formaaliempi, virallisen pätevyyden tuomat valmentajakoulutukset eivät ole esimerkiksi Armourin (2004, s. 110–114) tutkimuksen mukaan koeta niin merkitseväksi. Kouluttautuminen on kuitenkin tässä tutkimuksessa seuraavassa alaluvussa yhtenä asiantuntijuuden kehittämisen osa-alueena.

6.3.2 Kouluttautuminen ja seuran tuki

--näit koulutuksii, --, mitä on tullu tehtyy, nii se on kyl oman oppimisen kannalta. (H6)

Koulutukset ja kouluttautuminen itse hakeutumalla mainittiin useassa haastattelussa, mutta seuran tuen tärkeys korostui kaikilla haastateltavilla, kuten seuraavassa lainauksessa haastateltava puhuu seurasta “kivijalkana”.

--sit kolmas, neljäs asia on sit nää ulkopuoliset koulutukset. Ja -- et sä kurssitat itseäsi vaikka liiton, mikä on hyvä ja tärkeä asia. Et se pitää olla siellä. -- . Mut se kivijalka tulee siitä jokapäiväsestä, jokaviikkosest ympäristöstä, et sen pitää olla ensiks vahva, jos sä haluut mennä huipulle. (H6)

Seuraavassa lainauksessa haastateltava kuvailee koulutusten ja seuran suhdetta, jolloin koulutuksesta tulee tietoa tai tietoisuutta, ja seurassa käytännön työssä ja arkipäivässä näitä otetaan käyttöön. Tuki tulee jatkaa seurassa eli kouluttautuminen ja seuran tuki kulkevat myös “käsi kädessä”.

--käytännössä se tuki, valmentajan kehittymisen tuki niin sehän pitäis tulla sieltä seuran sisältä sitte.-- Eli kun käydään koulutuksissa, nii se on hyvin pieni osa sitä valmentajan kehittymistä, että se, eikä se tieto, tietosuus siitä, että mitä asioita voi ottaa käyttöön tai minkälaisia asioita, -- se tuki, valmentajan kehittyminen, se on kyllä aika paljon sen seuran sisäisestä rakenteesta kiinni. (H4)

Haastateltavat kertovat seuraavissa lainauksissa käsityksiään siitä, millainen seura tai toimintaympäristö tai sen luoman tuen olisi hyvä olla asiantuntijuutta kehittääkseen.

-- Me tarvitaan niinkun parempia seuroja, missä ne valmentajat toimii. Eli me tarvitaan se toimintaympäristö, mis missä ne valmentajat voi -, et semmone turvallinen mut samaan aikaan haastava ympäristö, missä kehittää itseään ja auttaa myös muita tulemaan paremmiks. (H2)

--jos mennään tämmöseen seuraympäristöön niin (..) mun mielestä se pitäis tai siinäki me voitais mun mielest kehittyä niin, että seuran, organisaatios tavallaan olis semmonen ajatusmalli siitä -- Ja pystyttäis niinku keskustelemaan se, että minkätyyppistä lisäkoulutusta tai ohjausta tää valmentaja saa -- että jos mä halusin -. Mul oli joku osa-alue, mitä mä halusin kehittää, --niin kyl multa se kysymys aina, et onks jotain mitä mä haluisin kehittää-- Okei meil on rajalliset resurssit -- mut meil ei oo oikeen sitä ajatusta siitä, siihen, että -- se nähdään jotenkin vaan lisäkustannuksena, kun et se nähdään tavallaan ihmisen kehittämisenä. (H1)

Viimeisimmässä lainauksessa haastateltava näkee niin, että myös seurojen tulisi olla aktiivisempia kyselemään, missä asioissa valmentajat haluaisivat kehittää itseään. Tämä valmentajilta kysely aiheuttaisi myös sen, että omaa osaamista alettaisiin ylipäänsä vielä enemmän reflektoidaan ja tunnistamaan. Haastateltava (H1) mainitsee resurssien puutteen, mutta puhuu myös asenteen muutoksesta, sen kääntämisestä pois taloudellisista kustannuksista. Toimintaympäristöllä on merkitystä haasteellisten tehtävien, tuen, ohjauksen ja palautteen antamisena asiantuntijuuden kehittämiseksi (Lehtinen & Palonen, 2011, s. 36). Haastatteluissa tuli myös mentorointi ja sparraus esille seurassa, koulutuksissa tai muun tuen toimesta. Asiantuntijuuden kehittymiselle olennaisia ovat tukihenkilöt kehittymisen aikana, jolloin kollegat, vanhemmat tai esimerkiksi opettajat tai kouluttajat auttavat tarkoitukselliseen harjoitteluun liittyvässä motivaatiossa (esim. Gruber, Lehtinen, Palonen, & Degner, 2008). Seurat ja koulutuksien kouluttajat antavat palautetta ja seuraavat valmentajien toimintaa, mutta toimintaa voi havainnoida myös itse.

6.3.3 Toiminnan havainnointi

Muiden valmentamisen ja seurojen toiminnan seuraaminen

Yleisimmistä keinoista muiden valmentajien toiminnan seuraaminen on itsensä kehittämisessä ja hyvien ideoiden poiminnassa yleistä. Otteluita ja harjoituksia seurataan, myös videoituna. Muiden valmentajan toiminnan seuraaminen ja heiltä oppiminen tuli useammassa haastattelussa, jonka lisäksi tässä on yhden haastateltavan käsitys myös seurojen toiminnan seuraamisesta.

--no kyl se pohja on oma uteliaisuus ja sit se oma nöyryys tietyl tapaa asiois, -- havainnoida, et missä on hyvää toimintaa. Mikä toiminta on sellast, mitä mä haluisin oppia. Ja sitku sä löydät sellasen toiminnon, joko jonku seuran tai valmentajan, nykyisin on seuroja enemmän, silloin puhuttii ehkä enemmän valmentajist, yksittäisist valmentajista. (H6)

Tämä liittyy myös pidemmän aikavälin muutokseen, kun seuroilla on yhä enemmän omanlaisia tapoja tai menetelmiä toimia. Toiminnan havainnointi opettaa ja selittää esimerkiksi hiljaista tietoa (esim. Evans & Collins, 2010, s. 54) paremmin, koska sitä on vaikea pukea sanoiksi.

Kehittyminen videoinnin avulla

Teknologian hyödyntäminen omaa toimintaa videoimalla asiantuntijuuden kehittämiseksi on ainakin yhden haastateltavan mukaan tuonut uutta näkökulmaa:

Onks siin jotain, vähän niin kuin varmaan kai opettajiakin kuvataan et minkälaista se on, koska se on monelle tai ainakin itsellekin, oon muutaman kerran nähny. Se on vähän yllätys et sä katot et aha noinks mä oonki siin ottelus. Sit sitä voi vähän aavistella, mut sitä ei ehkä aina tiedostakaan. (H2)

Pelaajien ja otteluiden analysointi videoinnin avulla antaa myös kehittämiskohteita valmennukselle ja valmentajalle. Valmentajien oman toiminnan kuvaaminen voi antaa paljon näkökulmaa oman toiminnan kehittämiseksi.

6.3.4 (Teoria)tiedon hankkiminen

Oman osaamisen kehittämiseen liittyvän tiedon opiskelu

Itsensä kehittämisen keinoihin kuuluu itsestään selvyytensä monelle tiedon hankkiminen eri lähteistä, ja teknologian ja Internetin antamat mahdollisuudet huomioiden. Huomionarvoista on osan haastateltavan käsitys ja kokemus siitä, mitä tietoa tulisi hankkia jalkapallotietämyksen lisäksi. Johtamismallit ja johtamistaidot todettiin tässä tutkimuksessa aiemmin kuuluvan valmentajan osaamiseen osan haastateltavien käsityksistä.

Joo siis tiedon hankkiminen on tietysti yks ja sekä niinku itse lajiin liittyvää, mut et kyl mä esimerkiks luen paljon myöskin johtamiseen liittyviä asioita.--Mä oon huomannu itsestäni ja mä luen sen tyyppisiä kirjoja ja et mä nään sen niin, et mä kehityn valmentajana, jos must tulee parempi johtaja. (H1)

Haastateltavien, kuten muidenkin ihmisten, tiedonhankkimista ohjaa myös oma kiinnostus ja myös juuri oman osaamisen kehittämistä tukevaa lähdettä etsien. Eräs haastateltava kertoo opiskelevansa tiettyä metodologiaa tai valmennustyyliä oppiakseen siitä enemmän. Tiedon hankkimista ohjaa se, mitä myöskin omassa toimintaympäristössä tai seurassa tarvitaan käytäntöjen, tiedon tai erilaisten painotusten kehittyessä. Lisäksi tarkoituksellinen harjoittelu, *deliberate practice*, (Ericsson, esim. 2006) ja oman osaamisen tunnistaminen liittyy tietoonkin, mitä hankkii spesifimmin. On myös tärkeää, että itse työprosesseissa etsitään tilannekohtaisesti tarkemmin parannettavaa osaamista (Mulder, 2014, s. 133), mikä voi myös liittyä huomatessaan puutteellista sisältötiedollista osaamista jollakin tarvittavalla valmennuksellisella osa-alueella.

Lukeminen ja foorumit

Muuta tietoa saa monesta paikasta, kuten seuraavassa haastateltavat avaavat:

No kyllä mä oon luku tosi paljon, että valmentajan, valmentajan itsensä kehittäminen tai tää kokonaisuuden ymmärtäminen, nii kyllä se auttaa, et jos lukee paljon valmennuskirjallisuutta tai -- no kaikkee mahdollista. On se sitte jalkapallo ihan teknistaktista sisältöä, mutta sitten myös kokonaisvaltaisesta valmennuksesta ja ihmisjohtamisesta -- -- paljon pitää lukee. (H4)

Itse opiskelemalla eli haen hirveesti tietoa, on ne sit kirjoista tai netistä. (H7)

Kirjallisuuslähteet ja erilaiset foorumit Internet-palveluita myöten ovat keinoja kehittää asiantuntijuuttaan, mutta tiedon määrän ollessa suuri, tarvitaan myös osaamista tiedon arvioinnissa, kuten alaluvussa 6.2.4. tässä tutkimuksessa todetaan. Tiedon aktiivisesta hankkimisesta on valmentajan asiantuntijaksi kehittymisen tärkeäksi koettu ominaisuus (esim. Wiman, Salmoni & Hall, 2010, s. 56).

6.3.5 Itsensä johtaminen

Itseohjautuvuus ja reflektointi

Itseohjautuvuudelle on toiminta ilman ulkoista kontrollia, ja siihen tarvitaan itsemotivoitumista, päämäärää ja osaamista eli taitoja tavoitteen saavuttamiseksi, johon tarvitaan itsejohtamisen kykyä (Martela & Jarenko, 2017, s. 12). Reflektointi mahdollistaa kokemusten läpikäymisen ja kehittämiskohteiden sekä muutostarpeiden löytämisen (Knowles, Gilbourne, Borrie, & Neville, 2001). Kaikki haastateltavat painottivat itsensä kehittämistä sen kautta, että täytyy itse toimia tai reflektoida. Ensimmäisessä lainauksessa sana "utelias" voidaan tulkita myös itsemotivoitumisena:

-- loppujen lopuks se on just ittestäs kiinni, et kuinka utelias, kuinka työläs, kuinka ahkera sä oot, rohkee mennä ettii niitä. Et jos sä odotat vaan, et sä opit sen jostain kurssilta tai nyt mä löydän sen kirjan tai mä pääsen tohon koulutukseen, nii ei tuu tapahtuu. Se on vaan tukitoimi. Se pitää olla su-, sen oppimisen pitää olla jatkuvaa. Sul pitää olla jatkuva intohimo ja himo oppia uutta tavalla tai toisella. (H6)

Edellisestä haastateltavan sanoista voi tulkita myös jatkuvan oppimisen. Seuraavasta lainauksesta voi tulkita oman toiminnan reflektoinnin sekä jatkuvan oppimisen.

Et sul on, et sä kurssitat itse itseäsi koko ajan. Sä työstät niit asioit. Sä mietit, miten tän vois tehdä toisel tavalla. (H6)

Asiantuntijuuden kehittämiseksi keskeistä on haasteisiin tarttuminen ja niistä opitun hyödyntäminen ja soveltaminen seuraavassa tilanteessa (Bereiter & Scardamalia, 1993). Myös itsensä haastaminen todettiin olevan osana asiantuntijuuden kehittämistä, valmennusmenetelmien ja -tyyleistä puhuttaessa ensimmäisessä lainauksessa:

Ottaa niinku mallia muilta ja miettiä sitä omaa valmentamista niinku ja haastaa sitä niin, että ei välttämättä ekaks valitse sitä tapaa, millä on itseä joskus opetettu tai valmennettu. (H3)

-- sit kokeneella on myös sellanen haaste, et tavallaan siit tulee, herkästi tullaan siihen, et ollaan semmosella mukavuusalueella ja tehdään niinku on aina tehty, -- uraudutaan pikkasen liikaa ja nyt tavallaan se, mikä on nyt tärkeätä kokeneella, että ne myös pitää yllä koko ajan semmosta omien tapojen haastamista ja miettiä, analysoi sopivan, reflektoi sitä omaa toimintaa, itseään ja muiden kanssa. (H3)

Elinikäinen oppiminen, “ikuinen oppiminen” voi tuntua myös työläältä yhden haastateltavan kokemuksen mukaan liitettyään sen hänen ikäänsä. Uusien asioiden opettelu on kokemuksellista ja subjektiivista. Itseohjautuvuus ja itsensä kehittäminen jatkuvasti on monesti jo välttämättömyydeksi kuvailtu yhteiskunnassa. Valmentajan kohdalla tätä myös tukiverkostot, seura, itsensä kehittämisen ja oman toiminnan arvioinnin työkalut. Jatkuvasta oppiminen ja kouluttautuminen, tiedon aktiivisesta hankkimisesta, ovat valmentajan asiantuntijaksi kehittymisen tärkeäksi koettu ominaisuus (Wiman, Salmoni ja Hall, 2010, s. 56).

Avarakatseisuus ja muutostietoisuus

Valmentaja, joka työskentelee “avoimin mielin” (*open-minded*), saa reflektoinnin ja ulkoisen palautteen avulla mahdollisuuksia kehitykseen (Wiman, Salmoni & Hall, 2010, s. 54–56). Niin valmennus- ja opetusmenetelmien vaihtoehtojen kasvaessa kuin tiedon lisääntyessäkin haastateltavien käsityksistä voi tulkita, että kehittymiseen kuuluu ylipäättensä se, ettei kulje laput silmillä ja irtaantuu välillä omasta arkipäivästään.

--semmosta se on mun mielest, että se et ainahan ne joku on ne miettiny, nii kyl niissä o- kaikis [valmennusmetodeissa] aina jotain hyvää on. Et sillä tavalla olla hereillä ja tarkkailla, et mitä kaikkee uutta nousee. --Mutta aina sielt jotain tarttuu että. Et sillä tavalla mä oon, -- pyrin olee ajan hermoilla ja aina seuraan,

mitä tapahtuu. Ja aina jotain, jost niinku saa uutta, siin ollaan, niinkun ei kulje laput silmillä. (H5)

Yhden haastateltavan käsityksen mukaan itsensä kehittämisessä valmentajana on auttanut eri roolin ottaminen. Eri roolin tai työtehtävän parissa työskentely saattaa avata uusia näkökulmia ja aikaa itsensä kehittämiseen, kuten seuraavasta lainauksesta voi tulkita.

Ja sen mä oon nähny, ainaki itseni kannalta hyväks-- havainnoinu, että välil ottaa vähä niinku sidesteppiä siit valmentamisesta ja kattelee asioita vähän ns. ulkopuolisena ja sit samalla kehittää. (H1)

Asiantuntijuuden kehittymiseen ja kehittämiseen liittyy monia asioita, myös subjektiivisesti hyväksi koettuja keinoja. Käsityksissä asiantuntijuudesta ja keinoissa itsensä kehittämisestä on samankaltaisia tutkimustuloksia. Nash ja Sproulen (2009, s.129) tutkimuksessa haastateltavat kertoivat käsityksistään hyvistä valmentajan ominaisuuksista. Persoonallisuuden piirteistä itseluottamuksen, halun tehdä työtä, ja esimerkiksi avoimuus tilanteille ja yksilöille olivat auttaneet haastateltuja työssään asiantuntijana. Myös suunnitteluun käytetyn ajan itse valmentamisen ulkopuolelle eli sitoutuneisuus ja oman työn reflektointi kuvattiin hyvän valmentajan ominaisuudeksi.

Se, mikä määritellään persoonallisuuden piirteeksi, valmentajan ominaisuudeksi tai voiko niitä kehittää tai tarvitseeko tiettyjä persoonaan liittyviä asioita kehittää, on toinen keskustelu. Olennaista tässä tutkimuksessa on, että asiantuntijuuden kehittäminen käsitetään jatkuvana prosessina, ja oman osaamisen tunnistaminen ja reflektointi on tärkeänä osana sitä. Myös Côté & Gilbert, (2009, s. 311) määrittelevät valmentajan osaamiseen kuuluvan jatkuvaan oppimiseen ja itsereflektiivisyyteen liittyvä tietämys ja osaaminen (*intrapersonal knowledge*). Asiantuntijuuden kehittyminen voidaan esittää jatkuvaksi koko uran aikaiseksi oppimiseksi, jolloin myös uusien taitojen ja tiedon oppiminen sekä jo hankitun tiedon päivittäminen esitetään tärkeässä osassa muuttuvan työn yhteydessä (Havnes & Smeby, 2014, s. 916–917).

Erilaiset käsitykset hyvästä valmentajasta tai valmennuksesta ohjailevat myöskin sitä, mitä mahdollisesti itsessäänkin halutaan kehittää. Myös se, puhutaanko valmennuksesta (yhteisö) vai valmentajasta (yksilö) määrittää sitä, mitä halutaan kehittää yksilön, tiimin tai organisaation näkökulmasta.

7 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan ja ymmärtämään millaisia käsityksiä haastateltavilla jalkapallovalmennuksen asiantuntijoilla on 1. jalkapallovalmentajan ja -valmennuksen asiantuntijuudesta, 2. suomalaisen jalkapallovalmentajan työn ja tarvittavan osaamisen muutoksista ja 3. jalkapallovalmentajan asiantuntijuuden ja itsensä kehittämisestä. Tämä yhteenveto on jäsennelty tutkimuskysymysten järjestyksen mukaisesti ja päättyy kokoavaan kuvioon 2 (sivu 92).

Jalkapallovalmentajan ja -valmennuksen asiantuntijuus

Jalkapallovalmentajien ja -valmennuksen asiantuntijuus käsitettiin sekä yksilön näkökulmasta että jaettuna asiantuntijuutena. Jaettu asiantuntijuus muodostettiin käsityksistä asiantuntijuuden ja osaamisen jakautumisesta valmennustiimille tai muille valmentajille sekä lähinnä teknologia hyödyntämisestä ja valmennuksen tehostamisesta asiantuntijuutta. Haastateltavien käsitykset muotoituivat yksilön asiantuntijuuden luokkaan yksilön osaamisen, Suomalaisen valmennusosaamisen mallia (Hämäläinen, 2016) myötäillen, mutta muitakin käsityksiä asiantuntijuuteen liittyviä käsityksiä ilmeni.

Yksilön asiantuntijuutta ei määritellyt ainoastaan valmennuskokemuksen määrä. Kokemus tuo ”työkaluja” ja jo koettuja ratkaisuvaihtoehtoja työhön ongelmanratkaisutilanteissa (esim. Glaser & Chi, 1988), mutta asiantuntija saattaa osan haastateltavien mukaan ”kangistua kaavoihinsa”. Ongelmanratkaisu voidaan nähdä yksilön ongelmanratkaisuna, kognitiivisena tiedonhankintanäkökulmana asiantuntijuudesta (esim. (Paavola, Lipponen & Hakkarainen, 2004, s. 557). Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan yksilö ei pysy asiantuntijana nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä, jos ongelmanratkaisussa käytetty tieto on aikaisempien rutiinien tietoa. Tähän sovellan omien tapojen haastamisen vaikeuden ja jatkuvan tiedon muuttumisen ja lisääntymisen haasteet, jotka voivat aiheuttaa asenteissa, kokemuksen kautta todetussa tiedossa ja rutiineissa pysymisen pidempään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei osa toiminnasta tai tiedosta olisi hyvin käytettävissä uusien rutiinien tai tiedon yhdistelmänä. Valmentajalta tarvitaan kuitenkin sopeutumiskykyä ja ”avointa mieltä”, kuten asiantuntijuuden kehittymiseen ja itsensä kehittämiseen liittyvissä tämän tutkimuksen tuloksissa kävi ilmi osan haastateltavan mukaan. Osallistumisnäkökulmaa

asiantuntijuuteen (esim. Paavola & Hakkarainen, 2005) ilmeni esimerkiksi osittain soveltaen kokemusta, koska itse kokemus on muodostunut sosiaalisissa prosesseissa.

Asiantuntijuuden päämääräksi todettiin myös erikoistumisen mahdollisuus esimerkiksi tiettyyn ikäluokkaan tai valmennuksen osa-alueeseen. Yksilön näkökulmasta asiantuntijuus käsitettiin myös riippuen toimintaympäristöstä (Hämäläinen, 2016), jossa valmentaa eri ikäisiä tai jalkapallotaidoiltaan ja lajimotivaatioiltaan erilaisia ryhmiä, jolloin toimintaympäristön määrittelemä yksilön osaamistarpeet avaa myös näkökulmaa yhteisölliseen asiantuntijuuteen, vaikka pääpaino oli toimintaympäristön määrittelemä yksilöltä vaadittava osaaminen. Erikoistuminen tiettyyn valmennuksen osa-alueeseen tai ikäryhmään avasi käsityksiä siitä, että aikuisten huipputason valmennusta ei välttämättä enää ajatella päämääränä asiantuntijalle tai asiantuntijuudelle.

Yhden yksilön asiantuntijuus ei enää riitä valmennustiimien suurentuessa ja yhteistyön määrän kasvaessa. Edwards ja Kinti (2010, s.128) määrittelevät asiantuntijuuden jaettuna asiantuntijuutena (*distributed expertise*), joka jakautuu kulttuuristen välineiden käyttöön sekä toimialan muiden henkilöiden kanssa keskusteluun ja asiantuntijuuden jakamiseen. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus käsitettiin enemmän asiantuntijuuden jakautuneisuuden ja jakamisen näkökulmaksi, mutta muutama käsitys antoi kuvaa yhteistyössä luomisesta ja yhteisen tavoitteen saavuttamisesta. Asiantuntijuuden ja osaamisen jakautuneisuus ja jakaminen tulkittiin kuitenkin selkeämmäksi, jolloin muodostui jaetun asiantuntijuuden käsite tähän tutkimukseen. Artefaktit voivat helpottaa, parantaa tai tehostaa asiantuntijuutta (esim. Pillay & McCrindle, 2005), jonka voi nähdä myös osassa tämän tutkimuksen käsityksissä. Kuitenkin kulttuuriset välineet, ”apuvälineet”, nähtiin tulkintani mukaan osana omaa asiantuntijuutta yhden haastateltavan käsityksessä, jossa kerrottiin, ettei ilman teknologiaa tai analysointiohjelmia varmaan osaisi enää valmentaa. Asiantuntijuuden jakaminen ja keskustelu tulivat myös ilmi asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvissä tuloksissa. Valmentajan asiantuntijuus ja siihen liitetyt osaamisen osa-alueet eivät ole täysin pysyviä ja yksiselitteisiä, kuten eivät ole asiantuntijuuden kehittyvät ja muuttuvat määrittelyksetkään.

Valmentajan työn ja tarvittavan osaamisen muutokset

Jalkapallovalmentajan työn ja tarvittavan osaamisen muutokset nähtiin muuttuneen monella eri osa-alueella. Ne koskivat muun muassa pedagogisia taitoja, valmennustiimin johtamista, teknologia- ja suunnitteluosaamista, tiedon arviointiin ja hallitsemiseen liittyvää osaamista sekä itsensä tuntemista ja oman osaamisen tunnistamista. Pedagogisia taitoja vaaditaan enemmän, mahdollisesti johtuen myös valmennustyylien ja menetelmien moninaisuuden laajenemisesta tiedon ja tutkimuksen määrän kasvaessa. Pelaajakeskeisemmän tyylin nousu oli vahvasti tämän haastattelun käsityksissä muuttuneena asiana yleisesti valmentajan työssä, mikä viittaa myös yleisesti todettuun valmennuskulttuurin muutokseen urheilijälähtöisemmäksi (esim. Clewer ym. 2020). Valmennusmenetelmien -ja tyylien kirjo on tuonut työhön mahdollisuuksia ja haasteita yksilön kokemuksesta ja käsityksestä riippuen. Toimintatapojen tai valmennuksen muuttaminen pelaajakeskeisemmäksi tyyliksi voi vaatia enemmän kuin toiselta, jolle pelaajakeskeinen tyyli on luontaisempi tapa muutenkin. Valmennustyylien ja -menetelmien moninaisuus on mahdollisuus, ja esimerkiksi pelaajakeskeisen tyylin tuleminen valmentajakeskeisen rinnalle todettiin monesti hyväksi muutokseksi, mutta oppimisen ja erilaisten oppimiskäsitysten ymmärtämisen lisäksi valmentamiseen liittyvä vuorovaikutus muuttuu ja osa tyyleistä vaatii erilaisia vuorovaikutus- ja pedagogisia taitoja. Valmennustyylin tai -menetelmän valintaan vaikuttaa myös tavoitteet, ja esimerkiksi opetustyylien kirjo auttaa kohtaamaan oppijan erilaiset tarpeet (Jaakkola & Sääkslahti, 2017). Jalkapalloseurojen erilaisista metodi- tai menetelmävalinnoista valmennuslinjauksiin heräsi selvimmin yhdeltä haastateltavalta käsitys, että mahdollisesti vaaditaan myös kykyä sitoutua linjauksiin tai löytää itsellensä sopiva paikka. Yhtä oikeaa tapaa ei ole tehdä, mutta erot linjauksissa voivat edellyttää valmentajalta mukautumista tai poisoppimista, tai omana lisäyksenäni, toisesta näkökulmasta katsottuna kehittymisen mahdollisuuksia, oppimista ja selkeyttä toimintaan. Suuri osa haastateltavien käsityksistä tulkitsin olennaiseksi kuitenkin sen, että pääasia on pelin tai lajitietämyksen jäsentely itselleen tai painotti oman persoonallisen valmentamisen säilyttämistä.

Työn muuttuessa tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tarvitaan muutoksia, ja taitoja ja tietoa tulee päivittää esimerkiksi teknologisessa osaamisessa (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014). Teknologia on tuonut esimerkiksi analyysiohjelmat mukanaan, mikä vaatii samalla niiden käytön opettelua, ja teknologiaan liittyvä osaaminen tässäkin tutkimuksessa tuli esille. Systemaattisempaa ja suunnitelmallisempaa toimintaa

vaadittaessa ja haluttaessa myös suunnitteluosaaminen ja dokumentointitaidot jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen ylläpitämiseksi ei ole aina itsestään selvää, ja näitä muutaman haastateltavien käsitysten mukaan tarvitaan osaamisessa enemmän.

Lajitietämys, sen jäsentelyn eri tavat ja kokonaisuuden hahmottaminen kaiken tiedon keskellä mukailee muutaman haastateltavien käsityksiä siitä, että lajitietämystä täytyy olla enemmän kuin ennen ja ainakin yhden haastateltavan mukaan lajitiedollista osaamista tulisikin olla enemmän. Tiedon ja tutkimusten määrän kasvaessa myös oleellisen tiedon löytäminen ei ole valmennustyössäkään yksiselitteistä. Tiedon jatkuva muuttuminen on haastanut opettajatkin refleктоimaan kriittisesti omaa toimintaansa ja on edellyttänyt opetusmenetelmien muuttamista oppijoita tulevaan valmistaen (esim. Ranne, 2009). Tiedon arviointi ja määrän hallitseminen eri valmennustyylien ja metodien vaihtoehtojen kirjon lisäksi vaaditaan oman osaamisen tunnistamista ja itsetuntemusta mahdollisesti enemmän kuin ennen. Tulkintani mukaan nämä liittyvät yleisestikin useaan valmentajan työn muutokseen ja vaatimusten nousuun. Valmennustiimin kanssa työskentely ja erilaiset tavat valmentaa haastavat ja mahdollistavat asioita eri tavoin. Valmennustiimien suurentuminen näkyi myös käsityksissä muutoksesta valmentajan työssä, ja tästä nousi käsityksiä esimerkiksi tiimin johtamiseen liittyvistä taidoista ja yhteistyötaidoista.

Asiantuntijuuden ja itsensä kehittäminen

Asiantuntijuutta kehitettiin eri keinoin, mutta vuorovaikutukselliset oppimiskeinot, jatkuva oppiminen ja valmentajan itseohjautuvuus korostui kaikissa haastatteluissa. Myös Côté & Gilbert, (2009) määrittelevät valmentajan osaamiseen kuuluvan jatkuvaan oppimiseen ja itsereflektiivisyyteen liittyvä tietämys ja osaaminen (*intrapersonal knowledge*). Reflektointi tuli tässä tutkimuksessa esille vahvuuksien ja kehittämistarpeiden, oman osaamisen tunnistamisen ja oman toiminnan arvioinnin yhteydessä. Oma tiedonhankinta eri kanavista oli kaikkien haastateltavien itsensä kehittämisen keinona. Itseohjautuvuutta, omaksi vastuuksi kuvattavaa kehittämisprosessia, reflektointia tai oman osaamisensa tunnistamista käy ilmi myös esimerkiksi Wimanin, Salmonin ja Hall'n (2010) tutkimuksesta. Yhteiskunnallisten teknologiaan liittyvien muutosten vaikuttavuus näkyi myös erään haastateltavan kertoessa videokuvaamisen käyttämisestä asiantuntijuuden kehittämisessä.

Asiantuntijuuden kehittäminen on paljon itsestä kiinni ylipäänsä, mutta tuki, palaute ja vuorovaikutuksellisuus asiantuntijuuden kehittymisessä on olennaista (esim. Nash & Sproule, 2009; Havnes & Smeby, 2014), kuten tässäkin tutkimuksessa esimerkiksi seuran tuki ja keskustelu eri henkilöiden kanssa oli monen mielestä tärkeää. Keskustelu tuo



Kuvio 2. Jalkapallovalmennuksen asiantuntijuus, sen kehittäminen ja tarvittavan osaamisen muutoksista

erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä, jotka kollektiivisessa toiminnassa alkavat luomaan rakenteita, joita yksin ei pystyisi luomaan (Hakkarainen, Hytönen, Vekkaila & Palonen, 2017). Omaan kehittymiseen liittyvän tiedon spesifimpi hankkiminen nostettiin esille muutamassa käsityksessä esille, mikä liittyy myös asiantuntijan kehittymisen tarkoitukselliseen harjoitteluun (Ericsson, 2006) ja oman osaamisen tunnistamiseen.

Kuviossa 5 on yhteenvedona tässä tutkimuksessa haastateltujen käsityksistä muodostunut kokonaisuus tutkitusta ilmiöstä. Valmentajan ja valmennuksen asiantuntijuus ei ole yksiselitteinen käsite ja siihen liittyy muutoksen aiheuttamat muutostarpeet, jotka ovat kuitenkin yksilöistä riippuen mahdollisuutena, haasteena tai ylipäänsä eri tavoin koettuna muutoksena valmennuksessa. Asiantuntijuuden kehittämisessä on kaikille yhteneväisiä asioita esimerkiksi jatkuvassa kehittämisessä, reflektoinnissa ja itseohjautuvuudessa, mutta keinot itsensä kehittämiseksi ovat subjektiivisia.

8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa, niin kuin myös muissa tutkimuksissa, on oma rajallisuutensa. Tutkimuksessa tehdyt rajaukset ovat eettisiä ratkaisuja, koska ne luovat uudenlaisia merkityksiä (Varto, 1992, s. 34). Jokaisessa tutkimuksessa tehdään rajauksia ja esimerkiksi kiinnostavia ilmiöitä tutkittavasta ilmiöstä poiketen on rajattava. Tulkinta on aina toisen tulkintaa haastateltavien käsityksistä, vaikka alkuperäinen käsitys on pyritty mahdollisimman hyvin tuomaan esille. Tutkimuksen analyysi ja metodit ovat selkeästi esitetty auki ja tuotu esimerkein esille.

Tutkittavien anonymiteetti säilytettiin seurojen tai organisaatioiden nimettömyytenä, ja tutkittavien kuvauksessa tiedot jätettiin tarkoituksellisesti yleisemmälle tasolle. Litteroidut haastattelut ja äänitykset ovat vain tutkijan käytettävissä omissa dokumenteissa, ja tutkimuslupa pyydettiin vielä erikseen haastateltavilta kirjallisesti, puhelinhaastattelun osalta sähköpostitse, haastattelun jälkeen. Haastattelut suoritettiin tilassa, jossa ei ollut muita kuulemassa. Puhelinhaastattelusta puuttui tietynlainen vuorovaikutus, joka voi vaikuttaa tutkittavan vastauksiin. Yleisestikin haastattelutilanne tuntemattoman tutkijan kanssa voi aiheuttaa joidenkin asioiden sanomatta jättämisen, vaikka anonymiteetista olisikin tietoinen haastattelutilanteessa. Sitaattien osalta anonymisoitiin tai jätettiin pois ilmauksia, ettei haastateltavia voisi niistä tunnistaa. Haastateltavien sanomat asiat pyrittiin kuitenkin esittämään mahdollisimman kattavasti tutkittavan ilmiön kannalta.

Sekä urheilutieteen että kasvatustieteen teorioiden ja tutkimuksiin tutustuminen oli haastavaa sen suhteen, että johonkin kohtaan raja on vedettävä. Tämä kuuluu tietysti tutkimuksen tekoon muutenkin. Itse valmentajaan tai valmentajan asiantuntijuuden kehittämiseen liittyvää tutkimusta tarvitaan lisää myös Suomessa. Haastateltavien määrä on riittävä, koska kyse ei ollut kvantitatiivisesta datasta vaan käsitysten tutkimisesta. Haastattelurunko olisi voinut olla tiiviimpi ja kysymykset paremmin muotoiltu, mutta sen alustavat teemat tukivat kuitenkin muotoutunutta tutkittavaa ilmiötä. Testihaastattelun tekeminen tukee luotettavuutta. Haasteena tutkimuksessa oli esimerkiksi käsitteiden moninaisen tulkinnan mahdollisuus. Lisäksi asiantuntijuus, sen kehittäminen ja muutos osana asiantuntijuutta ovat limittäisiä asioita, jolloin niiden erottelu eri

tutkimuskysymyksiksi loi haasteita, mutta niiden tarkoitus on myös täydentää toisiaan ja eroteltuna ne tuovat eri näkökulmia esiin.

Valmentajan osaamisesta ja asiantuntijuudesta puhuttaessa keskitytään usein enemmän yksilön osaamiseen, mutta *valmennuksen asiantuntijuuden* käsite suomen kielessä ottaisi mahdollisesti enemmän huomioon koko tiimin sekä organisaation ulottuvuuden. Tiedon jakautuneisuus ja yhteistyö näkyi myös kansainväliseen yhteistyöhön liittyvissä käsityksissä eri asiayhteyksissä läpi tutkittavan ilmiön. Valmentajan toimintaympäristö vaikuttaa siihen, mitä osaamista tarvitaan ja mitä valmentaminen on (Hämäläinen, 2014, s. 63), niin kuin tässäkin tutkimuksessa käsityksistä ilmeni. Yksilön tarvittavaan osaamiseen vaikuttaa eri tekijät, eikä tämän tutkimuksen käsitysten mukaan kokemusvuosien määrä pelkästään määrittele asiantuntijuutta. Valmentajan kehittymisen mahdollisuudet ja polut myös koulutuksellisesti ovat kehittyneet ja avautuneet Suomessa (Suomen Palloliitto, 2020, 2018), joka näkyi mahdollisesti myös tämän tutkimuksen yksilön asiantuntijuuden päämäärän erikoistumisen mahdollisuutena.

Työn muuttuessa tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tarvitaan muutoksia, ja taitoja ja tietoa tulee päivittää (esim. Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2014). Muutoksia valmennustiimin koossa sekä valmennustyyliessä ja menetelmissä olivat haastateltavien käsityksissä sekä haasteita tuovia että mahdollisuuksia luovia. Valmennusmenetelmien ja -tyylien kirjo yhdistyi myös olennaisen tiedon löytämiseen ja oman persoonalliseen säilyttämiseen ja uuden kokeiluun. Tutkimuksen rajoitteena oli myös käsitteiden epäselvyys tai samankaltaisuus haastateltaville, kuten aluksi myös tutkijalle, johtuen mahdollisesti suomalaisen jalkapallokielen ja käännösten aiheuttaman selkeyden puutteesta. Käsitteet ovat kuitenkin aina monitulkintaisia ja niitä voi määritellä eri tavoin. Valmennusmenetelmät ja -tyylit, kuten opetusmenetelmät, valmennustyyli tulisi valita tavoitteiden mukaan eikä ole yhtä tapaa toimia. Pelaajakeskeisempään tai urheilijalähtöisempään pyritään valmennuksessa yhä enemmän. Pelaajia osallistaen ja aktiiviseksi päätöksen tekijöiksi ohjaten oppijat havainnoivat ja tekevät päätöksiä pelissä itsenäisemmin ja oppijat saattavat sitoutua paremmin toimintaan. Tämän lisäksi se ennen kaikkea opettaa myös syyn, *miksi*. Myös pelaajat oppivat arvioimaan ja tuntemaan peliä. Valmentajien täytyy myös perustella enemmän. Pelaajakeskeisyys, urheilijalähtöisyys liittyy opetusmenetelmien lisäksi koko toimintakulttuuriin ja käsityksiin oppimisesta. Kyse voi olla pieniltäkin tuntuvista asioista, jotka toisille voivat tuntua hyvin erilaiselta

monen vuoden valmentamisen jälkeen, ja koska valmentajat ovat erilaisia, voi osalle joku tuntua luontaiselta tai omia tapoja vastaavilta. Pelaajakeskeisyys valmennustyylinä ei voi kuitenkaan olla ainut keino, koska suoriakin ohjeita, mallioppimista ja toistoja tarvitaan, eri variaatioin. Tilanne arjessa ja toimintaympäristö voivat määritellä myös valmennustyylien ja -menetelmien käyttöä ja niiden soveltamista, esimerkiksi lasten ja aikuisten valmennusta tarkasteltaessa. Asiantuntijuutta on kykyä käyttää erilaista valmennustyyliä tilannekohtaisesti sekä erilaisten pelaajien ja oppijoiden kohtaamisissa.

Teknologisten välineiden, dokumentoinnin ja muiden artefaktien käyttö valmennuksessa vaatii myös uutta osaamista valmentajalta, mutta ne ovat samanaikaisesti helpottaneet työtä ja niiden avulla on päästy syvemmälle tutkimaan kehitettäviä kohteita, myös itse valmentajan. Valmentajan lajitietämystä joidenkin näkemyksen mukaan pitäisi olla enemmän kuin ennen, mahdollisesti tiedon ja tutkimusten määrän kasvaessa, ja pedagogisen osaamisen tärkeyttä korostettiin entisestään. Valmennusmenetelmien ja -tyylien kirjo saattaa olla yhtenä syynä pedagogisten taitojen korostamiselle, oppimiskäsitysten muutosten ohessa. Pedagogiset taidot liitettiin joissakin käsityksissä enemmän lasten valmennukseen. Olisi relevanttia tarkentaa pedagogisen taitojen ja pedagogisen osaamisen käsitettä, mitä sillä tarkoitetaan jalkapallovalmennuksessa. Esimerkiksi perusopetukseen liittyvässä Raasumaan (2010) tutkimuksessa rehtorien käsityksissä pedagoginen osaaminen on empiirisen tiedon pohjalta sekä opettamisen että kasvattamisen osaamista, ja opettamisen käsitteeseen tässä kuuluu myös *aineenhallinta* (vrt. lajitietämys) ja *opetusmenetelmien osaaminen* (ks. Raasumaa, 2010, s. 81). Pedagogiset taidot ovat yksi tämän tutkimuksen valmentajan työn muutoksiin ja käsitetyistä osaamistarpeen muutoksista tai sen korostamisesta useamman haastateltavan mukaan, ja lähivuosina pedagogisten taitojen korostuminen tai jäsentäminen näkyy esimerkiksi Van Mullem, P., Shimonin ja Van Mullemin (2017, s. 31) jäsennyksestä urheiluvalmentajan pedagogisista taidoista.

Valmentajien osaamista on helpompi kehittää, jos tiedetään, mitä spesifimmin halutaan kehittää, myös esimerkiksi pedagogisissa taidoissa, jos se yksilöiden käsityksissä tarkoittaa eri asiaa. Tarkoituksellisen harjoittelun (esim. Ericsson, 2006), suunnitelmallisen ja tarkemman osa-alueen kehittäminen edistää asiantuntijuuden kehittymistä, niin kuin myös pelaajilla. Reflektoinnin ja kriittisen arvioinnin taidon kehittyminen valmentajien systemaattisella tuella, tarkoituksellisella harjoittelulla (esim.

Trudel. & Gilbert, 2013), liittyy myös oman osaamisen tunnistamisen taitoihin ja tunnistamisen ja kehittymisen tukemiseen artefaktien ja ihmisten tuella ja yhteistyöllä. Lisäksi työn muutokseen liittyen, Lehtisen, Hakkaraisen ja Palosen (2014, s. 219–220) mukaan tarkoituksellinen harjoittelu saattaa helpottaa myös erottamaan aikaisemman tiedon ja muuttuvien tilanteiden seuraamisesta aiheutuvan tarpeen, ja he toteavat, että itse tarkoituksellisen harjoittelun teoriaa ja käytännön sovellutuksia tulee kehittää suhteessa työn muutokseen. Tässä tutkimuksessa muutamasta käsityksestä voi tulkita ainakin tiedollisen tarkoituksellisen harjoittelun asiantuntijuuden kehittämiseksi sekä tarkoituksellisen harjoittelun edellytykset kuvattuna reflektointina, itsensä tuntemisena ja oman osaamisen tunnistamisena.

Asiantuntijuuden kehittymisen ja oppimisen vuorovaikutuksellisuus voidaan tulkita tulleen esille myös käsityksissä kehittymisestä keskusteluin, toisten opettamisena, mentorointina ja tiedon hankkimiseen eri lähteistä, jolloin vuorovaikutuksessa oppiminen tapahtuu myös artefaktien kanssa toimiessa. Yleisesti haastateltavien käsityksissä valmentajan oppimista ja itsensä kehittämistä pidettiin jatkuvana prosessina ja suurimmaksi osaksi itseohjautuvuutta tarvitsevana työnä. Tässä tutkimuksessa itsensä kehittämisen keinot olivat myös vuorovaikutuksellisia. Asiantuntijuuden kehittäminen saa myös valmentajille ja valmentajayhteisöille uuden haasteen työn muutoksissa. Asiantuntijuuden kehittyminen jatkuvana oppimisena vaatii myös uusien taitojen ja tiedon oppiminen sekä jo hankitun tiedon päivittäminen esitetään tärkeässä osassa muuttuvan työn yhteydessä (Havnes & Smeby, 2014, s. 916–917). Tiedon hankkiminen, avoimuus, sopeutumiskyky ja ”ei kulje laput silmillä” näkyi tässä tutkimuksessa käsityksissä, mikä liittyy myös muutokseen ja niihin sopeutumiseen.

Mitä suurempi valmennustiimi ja pelaajamäärä joukkueessa, erikoistumisen pilkkoeissa asiantuntijuutta eri toimijoille, sitä enemmän johtamisen taitoja tarvitaan. Mitä enemmän valmennus on yhteistyötä, sitä enemmän tarvitaan kykyä johtaa myös valmennustiimin jäseniä; aina huipputasosta siihen, kun tiimin jäsenet ovat toimintaympäristössä lasten vanhempia ja vapaaehtoisia kallisarvoisena osana valmennuksen arkipäivää. Yhteistyössä tulevat valmentajien erilaisuus ja persoonallinen tyyli esille, pelaajat voivat saada enemmän kehittymiseensä ja kohtaavat erilaisia ihmisiä valmennustiimeistä sekä valmentajat ja asiantuntijat voivat oppia tai luoda yhdessä mahdollisesti enemmän.

Suomalaisesta jalkapallovalmennuksesta, sen käsitteistä ja nimenomaan valmentajien ja jalkapalloon liittyvissä työtehtävissä toimivien käsityksistä olisi hyvä tehdä jatkotutkimusta. Myös tiimien, yhteisön ja organisaation tasoiset tutkimukset toisivat lisää näkökulmaa ja tietoa vuorovaikutuksellisesta, verkostoituneesta asiantuntijuudesta mahdollisesti myös kansainvälisesti, tiedonluomisesta ja asiantuntijuuden kehittymisestä yksilöön keskittymisen sijaan. Tämä tutkimus lisää näkökulmia muutokseen, valmentajan ja valmennuksen asiantuntijuuden tutkimukseen ja kehittämiseen sekä esimerkiksi käsitteiden tulkinnallisiin eroihin.

Tätä Pro gradu -tutkielmaa tehdessäni voin sanoa kehittyneeni ja oivaltaneeni monia asioita myös tutkijan, valmentajan, opettajan, kirjoittajan ja kasvatustieteilijän rooleissa. Näen asioita useammasta näkökulmasta kuin ennen, ja *muutos* tuo jo itsessään näkökulmia asiantuntijuuteen, osaamiseen, valmennukseen ja itsensä kehittämiseen. Osittain “itsestään selvät” asiat eivät välttämättä olekaan niin itsestäänselvyysiksi, kun tarkastelee ja tulkitsee käsityksiä, teoriaa, tutkimusta ja käsitteitä tarkemmin. Tutkielman tekeminen on ollut suuri oppimisprosessi myös minulle. Suuri kiitos tämän matkan tukihenkilöille sekä tutkimukseen osallistuneille kokemusten ja ajatusten jakamisesta.

Lähteet

- Armour, K. M. (2004). Coaching pedagogy. Teoksessa R. L. Jones, K. M. Armour, & P. Potrac (Toim.), *Sports Coaching Cultures: From Practice to Theory* (s. 94–115). London: Routledge.
- Bell, M. (1997). The development of expertise. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(2), 34–38. doi:10.1080/07303084.1997.10604893
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Billett, S., Gruber, H., & Harteis, C. (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer.
- Chow, J. Y. (2013). Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest*, 65(4), 469–484. doi:10.1080/00336297.2013.807746
- Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, 29(2), 189–200. doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.10.001
- Clewer, P., Kantosalo, K., & Ruutiainen, M. (2020). *Ammattikorkeakoulun valmentajakoulutuksessa tärkeintä on hyvinvoiva urheilija*. Luettu: 14.2.2020, <https://esignals.haaga-helia.fi/2020/01/30/ammattikorkeakoulun-valmentajakoulutuksessa-tarkeinta-on-hyvinvoiva-urheilija/> Julkaistu: 30.1.2020
- Collins, H. (2010). *Tacit and explicit knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Collins, H. (2013). Three dimensions of expertise. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 12(2), 253–273. doi:10.1007/s11097-011-9203-5
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307–323. doi:10.1260/174795409789623892
- Dochy, F., Gijbels, D., Raes, E., & Kyndt, E. (2014). Team learning in education and professional organizations. Teoksessa S. Billett, C. Harties & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional practice-based learning* (s. 987–1020). New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8>
- Edwards, A. (toim.) (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. [Professional and Practice-based Learning, vol.3]. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3969-9>
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 33–39. doi:10.1016/j.ijer.2011.04.007
- Edwards, A. & Kinti, I. (2010). Working relationally at organizational boundaries. Negotiating expertise and identity. Teoksessa H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher & S. R. Ludvigsen (toim.), *Activity theory in practice. Promoting learning across boundaries and agencies* (s. 126–139). New York: Routledge.

- Eloranta, V. & Virta, A. (2002). Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (s. 133–156). Turku: Painosalama Oy.
- Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. Teoksessa K. A. Ericsson (toim.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (s. 1–50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 683–704). New York: Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (5.painos, 2001). Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määrittymiset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 86–102). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos/Jyväskylän yliopisto.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) (2002). *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Evans, R. & Collins, H. (2010). Interactional expertise and the imitation game. Teoksessa Gorman, M. E. (toim.), *Trading zones and interactional expertise: creating new kinds of collaboration* (s. 53–70). Cambridge, MA: MIT Press.
- Glaser, R. & Chi, M. T. H. (1988). Overview. Teoksessa M. T. H. Chi, R. Glaser & M. J. Farr (toim.), *The Nature of expertise* (s. xv–xxviii). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Griffin, P., Care, E., Crigan, J., Robertson, P., Zhang, Z., & Arratia-Martinez, A. (2014). The influence of evidence-based decisions by collaborative teacher teams on student achievement. Teoksessa S. Billett, C. Harties & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional practice-based learning* (s. 1299–1332). New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8>
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., & Degner, S. (2008). Persons in shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 237–258.
- Hakkarainen, K. (2017). Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus*, 37(1), 47–56. doi.org/10.33336/aik.88397
- Hakkarainen, K., Palonen, T., & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37(6), 448–464.
- Hakkarainen, K., Lehtinen, E., Paavola, S., & Palonen, T. (2004). *Communities of networked expertise: professional and educational perspectives*. Oxford: Elsevier.
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Vekkaila, J., & Palonen, T. (2017). Networked expertise, relational agency, and collective creativity. Teoksessa A. Edwards (toim.), *Working Relationally in and across Practices: A cultural-historical approach to collaboration* (s. 133–152). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Havnes, A. & Smeby, J. C. (2014). Professional development and the profession. Teoksessa S. Billett, C. Harties & H. Gruber (toim.), *International handbook of*

- research in professional practice-based learning* (s. 915–954). New York: Springer.
doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8
- Helsingin yliopisto. (2020). Opettajan pedagogiset opinnot. Opiskeluihin hakeutuminen. Päivitetty 25.2.2020. Luettu 2.3.2020.
<https://guide.student.helsinki.fi/fi/artikkeli/opettajan-pedagogiset-opinnot>.
- Hiltunen, T. & Lehtinen, E. (2002). Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesääteily. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.), *Oppiminen ja opettajuus* (s.157–175). Turku: Painosalama Oy.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatusfilosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskurssit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika*, 13(4), 45–64. doi.org/10.33350/ka.79620
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A. & Jaakkola, T. (2019). Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within Finnish physical education students. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(2), 239–247.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6544006/pdf/jssm-18-239.pdf>
- Hämäläinen, K. (2014). Valmentajan ja urheilijan välinen ihmissuhde. Teoksessa K. Mononen, O. Aarresola, P. Sarkkinen, J. Finni, S. Kalaja, A. Härkönen & M. Pirkkomäki (toim.), *Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö* (s. 61–66). [KIHUn julkaisusarja, nro 46. Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto. VALO ry. Suomen Olympiakomitea. KIHU.] Helsinki: Edita Prima Oy.
- Hämäläinen, K. (2016). Valmennusosaamisen käsikirja 2016. Suomen Olympiakomitea. Luettu 19.12.2019. <https://docplayer.fi/52876658-Osaamisen-kasikirja-2016.html>
- Jaakkola, T. (2019). Nonlineaari pedagogiikka liikuntataitojen opettamisen viitekehyksenä. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 1, 16–18. Luettu 18.2.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201903292008>
- Jaakkola, T., & Sääkslahti, A. (2017). Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 304–319). (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. (1.painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Järvinen, A., Koivisto, T., & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- Kirjonen, J. (1997). Johdanto. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 11–27). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Knowles, Z., Gilbourne, D., Borrie, A., & Neville, A. (2001). Developing the reflective sports coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. *Reflective Practice*, 2(2), 185–207. doi:10.1080/14623940123820
- Konttinen, N. (2014). Motivaatio urheiluun. Teoksessa K. Mononen, O. Aarresola, P. Sarkkinen, J. Finni, S. Kalaja, A. Härkönen & M. Pirkkomäki (toim.), *Tavoitteena nuoren urheilijan hyvä päivä. Urheilijan polun valintavaiheen asiantuntijatyö* (s.

- 19-21). [KIHUn julkaisusarja, nro 46. Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto. VALO ry. Suomen Olympiakomitea. KIHU.] Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Launis, K. (1997). Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 122–133). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos/Jyväskylän yliopisto.
- Launis, K. & Engeström, Y. (2002). Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 64–81). (1.–2. painos). Helsinki: WSOY.
- Leach, J. & Moon, B. (1999). *Learners and pedagogy*. London: Paul Chapman.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K. & Palonen, T. (2014). Understanding learning for the professions: How theories of learning explain coping with rapid change. Teoksessa S. Billett, C. Harties & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional practice-based learning* (s. 199–224). New York: Springer. doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8
- Lehtinen, E. & Palonen, T. (1997). Tiedon verkostoituminen – haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 103–121). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos/Jyväskylän yliopisto.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. (2011). Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(4), 24–42. https://akakk.fi/wp-content/uploads/Aikak_2011_4_lehti.pdf
- Martela, F., & Jarenko, K. (2017). Itseohjautuvuus tulee, oletko valmis? Teoksessa F. Martela & K. Jarenko (toim.), *Itseohjautuvuus – Miten organisoitua tulevaisuudessa?* (s. 9–32). Helsinki: Alma Talent Oy.
- Metsämuuronen, J. (2001). *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. (2. painos). Metodologia sarja 1. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222–232. doi:10.1177/074171369404400403
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. doi:10.1002/ace.7401
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5. painos). San Francisco, Calif.: Cummings.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. Teoksessa S. Billett, C. Harties & H. Gruber (toim.), *International handbook of research in professional practice-based learning* (s. 107–138). New York: Springer. doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8
- Nash, C., Martindale, R., Collins, D. & Martindale, A. (2012). Parameterising expertise in coaching: Past, present and future. *Journal of Sports Sciences*, 30(10), 985–994; 1–10. doi:10.1080/02640414.2012.682079

- Nash, C. S. & Sproule, J. (2009). Career development of expert coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 121–138. doi:10.1260/1747-9541.4.1.121
- Nash, C. S., Sproule, J. & Horton, P. (2011). Excellence in Coaching: The Art and Skill of Elite Practitioners. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(2), 229–238. doi:10.5641/027013611X13119541883744
- Ojanen, S. (1993). Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina* (s. 125–147). [Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.] Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ojanen, S. (2001). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Oulun ammattikorkeakoulu. (2020). AMOK-eMateriaalit. Osaamisen kehittäminen. Pedagoginen osaaminen. Luettu: 2.3.2020.
<http://oamk.fi/amok/emateriaalit/fi/osaamisen-kehittaminen/pedagoginen-osaaminen-1/>
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535–557. doi:10.1007/s11191-004-5157-0
- Paavola, S., Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, 74(4), 557–576. doi:10.3102/00346543074004557
- Pillay, H. & McCrindle, A. R. (2005). Distributed and relative nature of professional expertise. *Studies in Continuing Education*, 27(1), 67–88. doi:10.1080/01580370500056497
- Posner, M. I. (1988). Introduction: What is it to be an expert? Teoksessa M. T. H. Chi, R. Glaser & M. J. Farr (s. XXIX–XXXVI), *The Nature of expertise*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, psykologian ja sosiaalisen tutkimuksen tutkimuskeskus, 383.] Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf>
- Ranne, K. (2009). Tutkivan oppimisen hanke Topakka ja pedagoginen asiantuntijuus. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus* (s. 7–16). [Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja Sarja A. Tutkimuksia 15. Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiön - OKKA-säätiön julkaisuja.] Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Rantalaiho, K. (1997). Osaamisen luonteesta. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 246–252). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos/Jyväskylän yliopisto.
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 95. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Romar, J., Sarén, J. & Hastie, P. (2016). Athlete-Centred coaching using the Sport Education model in youth soccer. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(2), 380–391. doi:10.7752/jpes.2016.02060

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryymän, E., Palonen, T. & Hakkarainen, K. (2008). Networking relations of using ICT within a teacher community. *Computer & Education*, 5(3), 1264–1282. doi:10.1016/j.compedu.2007.12.001
- Salo, U. M. (2015). Simsalabim_ sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim). *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass Publishers.
- Sheehy, T. L., Dieffenbach, K. & Reed, P. (2019). An exploration of coaching research in Journal of Applied Sport Psychology from 1989 to 2017. *Journal of Applied Sport Psychology*, 31(3), 352–365. doi:10.1080/10413200.2018.1494642
- Strand, B. & Christofferson, J. (2017). Developing open mindedness for coaching expertise. *Strategies*, 30(2), 17–21. doi:10.1080/08924562.2016.1273809
- Suomen Olympiakomitea. (2020). *Valmentajan työkalut*. Luettu 12.2.2020. <https://www.olympiakomitea.fi/huippu-urheilu/osaamisohjelma/valmennusosaaminen/valmentajat/valmentajan-tyokalut/> <https://www.olympiakomitea.fi/uploads/2017/02/valmennusosaamisen20malli.ppt>
- Suomen Palloliitto, SPL. (2018a). *Hae jalkapallon huipputehtäviin*. Luettu 27.6.2018 <https://www.palloliitto.fi/jalkapallouutiset/hae-jalkapallon-huipputehtaviin> Julkaistu 25.6.2018 klo 15.30.
- Suomen Palloliitto, SPL (2018b). *Valmentajakoulutus: Valmentajakoulutus uudistuu*. Luettu 27.6.2018. <https://www.palloliitto.fi/jalkapallopelhe/palvelut-valmentajille/valmentajakoulutus>
- Suomen Palloliitto, SPL (2018c). *Jalkapallovalmennukseen painottuva liikunnanohjaajan AMK-koulutus käynnistyy syksyllä*. Luettu 10.8.2018. <https://www.palloliitto.fi/jalkapallouutiset/jalkapallovalmennukseen-painottuva-liikunnanohjaajan-amk-koulutus-kaynnistyy> Julkaistu: 2.8.2018.
- Suomen Palloliitto, SPL (2019). *Jalkapallon arvo yhteiskunnalle 770 miljoonaa euroa vuodessa*. Luettu 21.1.2020. <https://www.palloliitto.fi/jalkapallouutiset/jalkapallon-arvo-yhteiskunnalle-770-miljoonaa-euroa-vuodessa> https://www.palloliitto.fi/sites/default/files/Palloliitto/sroi_sivuile_28102019.pdf. Julkaistu: 28.10.2019 klo 17.00.
- Suomen Palloliitto, SPL. (2020a). *Valmentajan polut*. Luettu 16.1.2020. <https://www.palloliitto.fi/palvelut/valmentajat>.
- Suomen Palloliitto, SPL. (2020b). *Kehittyminen ja oppiminen*. Luettu 12.1.2020. <https://www.palloliitto.fi/palvelut/valmentajien-tietopankki/kehittyminen-ja-oppiminen#oppiminen>
- Sydänmaanlakka, P. (2002). *Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen*. (7.painos). Helsinki: Talentum.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työpajoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Tinning, R. & Rossi, A. (2013). Thinking about complexity thinking for physical education. Teoksessa A. Ovens, T. Hopper & J. Butler (toim.), *Complexity thinking in physical education: Reframing curriculum, pedagogy and research* (s. 194–208). Lontoo: Routledge.
- Trudel, P. & Gilbert, W. (2013). The role of deliberate practice in becoming an expert coach - Part 3 - Creating optimal settings. *Olympic Coach Magazine*, 24(2), 15–28. <https://www.academia.edu/25674601>
- Tuomainen, J., Palonen, T., & Hakkarainen, K. (2010). A special education teacher's networks: a Finnish case. *International Journal of Special Education*, 25(1), 46–58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890565.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (1.–3.painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen, T. (2004). *Opettaja ja työyhteisö muutospolulla ongelmaperustaiseen oppimiseen*. [Turun ammattikorkeakoulun raportteja, 20.] Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. (2002). Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (s. 160–179). Helsinki: WSOY.
- Vaherva, T. (2002). Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 83–101). Helsinki: WSOY.
- Van Mullem, P., Shimon, J. & Van Mullem, H. (2017). Building a pedagogical coaching base: Pursuing expertise in teaching sport. *Strategies*, 30(5), 25–32. doi:10.1080/08924562.2017.1344171
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vickers, B. & Hale, B. (2010). Perceptions of Self-Development Throughout the Spectrum of Football Coaching Expertise. *Journal of Coaching Education*, 3(3), 117–139. doi:10.1123/jce.3.3.117
- Wiman, M., Salmoni, A. W., & Hall, C. R. (2010). An examination of the definition and development of expert coaching. *International Journal of Coaching Science*, 4(2), 37–60.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (2003). *Opiskelu, oppiminen, osaaminen*. Helsinki: Oppilo.

Liitteet

Liite 1 Haastattelurunko

Yleiset

Millaisissa tehtävissä olet toiminut jalkapallon parissa ja kuinka kauan?

Kuinka kauan olet valmentanut?

Mitä ikäluokkia, ryhmiä tai tasoja olet valmentanut?

Oletko kouluttanut valmentajia?

Millainen on oma koulutustaustasi?

Asiantuntijuus

Mitä on jalkapallovalmentajan asiantuntijuus?

Miten määrittäisit valmentajan asiantuntijuuden eli mistä tekijöistä valmentajan asiantuntijuus muodostuu?

Millaista osaamista valmentaja tarvitsee käytännön työssä kentällä? Entä kentän/treenien ulkopuolella?

Miten näet valmentajan asiantuntijuuden, kun kyseessä on vähemmän valmentanut tai kokenut valmentaja?

Miten näet valmentajan asiantuntijuuden lasten kanssa työskentelevien valmentajien, ja nuorten tai aikuisten kanssa työskentelevien osalta? Mitä asiantuntijuutta tarvitaan?

Valmennustavoista käytetään monenlaisia termejä. Mitä ovat käsityksesi mukaan valmennusmenetelmät tai -metodit, entä valmennustyyli ja valmennuspedagogiikka?

Jalkapallovalmennuksen muutokset ja valmennusmenetelmät valmentajien työssä

Miten jalkapallovalmennus on näkemyksesi mukaan muuttunut viimeisen 10 tai 20 vuoden aikana?

Miten valmennusmenetelmät tai valmennuksen pedagogiikka/valmennustyyli ovat muuttuneet?

Miksi näitä muutoksia on tullut käsityksesi mukaan?

Millä tavoin nämä muutokset vaikuttavat valmentajien työhön ja asiantuntijuuteen?

Mitä valmentajan asiantuntijuudelta edellytetään näissä muutoksissa?

Miten valmennusmenetelmien/metodien monet vaihtoehdot vaikuttavat valmentajan asiantuntijuuteen?

Millaisin keinoin selviydyt/valmentaja selviytyy, kun valmennusmenetelmiä on niin monia?

Mitä menetelmää itse käyttäisit tai käytät valmentaessasi ja miksi?

Millaista metodia tai pedagogiikkaa et käyttäisi ja miksi?

Mitä ajatuksia sinulla on uusimmista tai vanhemmista valmennusmenetelmistä?

Asiantuntijuuden kehittäminen ja koulutus

Miten sinä kehität/olet kehittänyt itseäsi valmentajana?

Millä tavoin valmentajien tulisi kehittää itseään?

Mikä merkitys koulutustaustalla tai koulutuksilla on valmentajan asiantuntijuuden kehittämisessä?

Miten valmentajien kehittymistä tuetaan koulutuksissa?

Palloliitolla on ollut käynnissä tämä suuri koulutusuudistus. Mitä ajatuksia sinulla on siitä?

Missä ja miten valmentajien asiantuntijaksi kehittymistä tulisi tukea ylipäänsä?

Kokoavana: millaista asiantuntijuutta tai uutta osaamista valmentaja tarvitsee tulevaisuudessa? Suomessa.

Onko jotain, mitä haluaisit vielä sanoa aiheeseen liittyen?

Liite 2 Saatekirje

Hei,

Olen tekemässä yleisen ja aikuiskasvatustieteen Pro gradu -tutkielmaani Helsingin yliopiston opiskelijana. Tutkin jalkapallovalmentajan asiantuntijuutta ja sen kehittymisen tukemista sekä valmennusmetodien ja pedagogiikan moninaisuutta valmentajan työssä/koulutuksissa.

Kerään aineistoni kvalitatiivisesti haastatteluina, ja kysyisinkin mahdollisuuttasi ja suostumustasi osallistua tutkimukseeni. Haastatteluaineistosta poimitut sitaatit säilyvät anonyyminä, eli lainattuihin sitaatteihin ei yhdistetä henkilöä. Pro gradu -tutkielman valmistuessa se arkistoidaan ja julkaistaan E-thesis -järjestelmässä, jossa ne ovat käytettävissä yliopiston kirjastoissa sekä myöhemmin avoimesti saatavilla Internetissä.

Haastatteluun olisi hyvä varata aikaa 1-2 tuntia, ja haastattelen ensisijaisesti maaliskuun alkupuolella arkipäivisin klo 8-15 välillä. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Osallistumisesi mahdollistaisi Sinun olla osana valmentajan asiantuntijuuden tutkimusta ja sen kehittämistä.

Kiitos vastauksestasi jo etukäteen,

Terveisin Laura Jehkonen

Liite 3 Litteroinnin merkinnät

H1–H7 haastateltavien koodi

[] täydennys, selvennys tai yleistetty tieto anonymiteetin säilyttämiseksi

-- poisjätetty tutkimuksen kannalta epäolennainen ilmaus, kaikkia “niinku”
sanojen poistoja ei ole merkattu, mutta useampisanaiset miettimisen ilmaisujen ja
täytesanojen poistot on merkitty näin

- sana tai lause jää kesken

(?) epäselvä sana, (??) useampi epäselvä sana

(..) pidempi tauko puheessa

(*naurahdus*) naurahduksen esilletuominen